



Université Toulouse Jean Jaurès

E.F.T.S. Education, Formation, Travail, Savoirs

Master 2 Education, Formation, Pratiques Sociales

**L'EVALUATION SANS NOTE :
Vers un changement des pratiques
professionnelles des enseignants ?**

Master 2 Spécialités « Formation de Formateurs »

sous la direction de Laurent TALBOT

Alors, tu as eu quelles notes aujourd'hui ?

... J'espère que tu as eu de bonnes notes !

... Tu aurais quand même pu avoir une meilleure note !

...J'espère que tu auras une bonne moyenne ce trimestre.

« Mettez-vous à la place de cet enfant que vous venez d'humilier par une mauvaise note ou un rang inférieur dans le classement. Rappelez-vous votre propre orgueil quand vous étiez parmi les premiers et tous les mauvais sentiments qui vous secouaient quand d'autres vous avaient devancés... Alors vous comprendrez et vous supprimerez le classement. »

Célestin Freinet

« L'idée d'unidimensionnalité est une trahison de la compréhension du monde. Dès que l'on ramène une chose à un chiffre, il 'en reste plus rien. »

Albert Jacquard

« Lorsque je contrôle, j'ai le mauvais rôle, je fais mal mon métier ! A quoi sert le contrôle si évaluer c'est si bien ! »

in Jorro (2010) L'enseignant et l'évaluation

SOMMAIRE

<u>I - INTRODUCTION</u>	p. 1
<u>II - LE CADRE THEORIQUE</u>	p. 6
2-1. Essai de définition de l'évaluation dans le cadre de l'École.....	p. 6
2-2. Histoire de l'évaluation à l'école à travers les textes officiels et la notation.....	p. 11
2-3. Etat des lieux des études autour de l'évaluation.....	p. 19
<u>III - NOTRE CHAMP DE RECHERCHE</u>	p. 27
3-1. Notre positionnement de chercheur, le cadre épistémologique.....	p. 27
3-2. Délimitation du champ de recherche.....	p. 30
3-3. Problématisation.....	p. 35
3-4. Champ théorique de travail.....	p. 37
3-5. Protocole de recherche.....	p. 41
<u>IV - RECUEIL ET TRAITEMENT DES DONNEES</u>	p. 46
4-1. Recueil des données.....	p. 46
4-2. Traitement des données.....	p. 51
<u>V - INTERPRETATION ET ANALYSE DES RESULTATS</u>	p. 75
5-1. Des changements fondamentaux sur le pôle enseignant.....	p. 76
5-2. Une appréhension multiple du savoir	p. 89
5-3. Une conception recentrée du rôle des élèves.....	p. 96
5-4. Les limites de notre étude.....	p. 106
<u>VI – PISTES, REPERES POUR L'ACTION</u>	p. 109
<u>VII – CONCLUSION</u>	p. 116
<u>BIBLIOGRAPHIE</u>	p. 122
Table des matières.....	p. 127
<u>ANNEXES</u>	p. 1 à 63

I-INTRODUCTION

Les constats et analyses concernant le système scolaire français sont récurrents depuis maintenant quelques décennies. Une Ecole qui reste toujours en difficulté sur le plan de la démocratisation qualitative et qui peine à régler la grande question des inégalités à l'école. Les problématiques inhérentes à ces difficultés, et bien sûr par là même celles des enseignants, semblent bien ancrées : appréhension des difficultés scolaires ; question de l'autorité et de la discipline au sein de la classe ; gestion de l'hétérogénéité des élèves ; ennui et manque de motivation des élèves, etc. La liste est évidemment loin d'être exhaustive. Mais une question inhérente à ces problématiques émerge elle aussi de manière récurrente, il s'agit de la question de l'évaluation. Celle-ci est d'ailleurs largement abordée dans les rapports successifs de l'Éducation nationale. Un rapport « La notation et l'évaluation des élèves éclairées par des comparaisons internationales » (2013) lui est entièrement consacré ; dans un autre rapport, le « rapport annuel des Inspections générales » (2013), un chapitre entier lui est dédié (pp. 93-130).

Cette question est également largement médiatisée à l'occasion de la diffusion des résultats PISA¹, mais également dès qu'il s'agit des inégalités au sein de l'école. Un élément-phare y est mis en lumière de manière récurrente, la question de la notation. Les mêmes arguments sont alors avancés, les effets de la note sur le renforcement des inégalités, l'accentuation des difficultés, sa contribution à la discrimination et à la reproduction sociale, etc. Cette évaluation notée semble bien ancrée dans des pratiques professionnelles perpétuées dans l'histoire de l'Ecole et donc inscrites dans une culture collective. Elle joue sans aucun doute un rôle de marqueur symbolique puissant dans l'Ecole et en dehors de l'Ecole. C'est ce qu'affirme Crahay (2007) en disant que « restant probablement convaincus qu'il leur appartient de distinguer les bons élèves des autres, les enseignants continuent de pratiquer l'évaluation normative » (p. 83).

La médiatisation des résultats précédemment cités enclenche généralement de fortes réactivités dont celle du Ministère de l'Éducation nationale. La dernière a généré en 2014 la

1. Il s'agit du programme international pour le suivi des acquis des élèves. Ensemble d'études menées par l'OCDE et visant à la mesure des performances des systèmes éducatifs des pays membres et non membres. La première étude fut menée en 2000, la dernière date de 2013. Il s'agit à la fois de comparer les performances de différents systèmes éducatifs en évaluant les compétences acquises par les élèves en fin d'obligation scolaire (quinze ans) mais aussi d'identifier les facteurs de succès et de suivre l'évolution de l'enseignement dans ces mêmes pays.

« Conférence nationale sur l'évaluation des élèves » initiée par le ministre de l'époque, Benoît Hamon et reprise par son successeur :

Trop d'élèves souffrent aujourd'hui des effets négatifs d'évaluations qui ne prennent en compte que leurs lacunes, qui peuvent les décourager dans leurs apprentissages et les freiner dans leur parcours. Il est nécessaire de construire une véritable politique de l'évaluation des élèves, au service des apprentissages et de la réussite de tous... »².

Ainsi s'exprimait le ministre dans le texte introductif à cette conférence.

La loi d'orientation et de programmation pour la refondation de l'École de la République (2013) indique là aussi clairement le fait de « faire évoluer les modalités de l'évaluation et la notation des élèves ». D'autres tentatives de réformer l'évaluation ont déjà eu lieu dans l'histoire de l'école. La question des répercussions réelles de ces réformes successives se pose aujourd'hui dans le système scolaire français. Elles sont liées évidemment à la question de l'évaluation mais on peut se poser les mêmes questions en ce qui concerne les problématiques toujours non résolues de l'école française.

On sait aujourd'hui qu'à l'école primaire l'évaluation notée chiffrée a pris une place moins prépondérante, même si elle est loin d'avoir disparue. Selon le dernier Rapport de l'Inspection générale de l'Éducation nationale (2013), la notation serait essentiellement utilisée au cycle 3 (CE2-CM1-CM2, à l'époque du rapport). L'école primaire serait caractérisée par la montée en puissance de la notation chiffrée au fil des cycles, avec une quasi absence en maternelle et une présence dans environ 20 % des écoles en cycle 2 (GS-CP-CE1). « Elle serait effective dans une école sur deux en moyenne et dans la totalité des départements ayant répondu à l'enquête, ceci avec une disparité très forte d'un département à l'autre » (p. 9). Tel n'est pas le cas sur la suite de la scolarité, notamment au collège, au lycée, à l'université où la notation reste une pratique quasi-unanimement pratiquée.

Les pratiques d'évaluation, disons au moins dans les discours, ont cependant évolué au fil du temps. On évoque aujourd'hui de nombreux vocables pour caractériser celle-ci : sommative, certificative, normative, mais également diagnostique, formative voir formatrice, critériée, continue, pronostique, réflexive, etc. On sait aussi que ces pratiques plurielles d'évaluation existent, notamment dans le fait d'intégrer celle-ci de manière forte dans le processus

2. Lancement de la conférence nationale sur l'évaluation des élèves. In *Site officiel Éducation nationale*. <http://www.education.gouv.fr/cid80650/lancement-de-la-conference-nationale-sur-l-evaluation-des-eleves.html> (consulté le 10/12/2015)

d'apprentissage.

Ces pratiques ont été largement influencées par les mouvements pédagogiques et d'Éducation nouvelle³ mais elles ont aussi pris du relief sous l'effet d'un certain nombre de recherches sur la question. D'ailleurs la dernière synthèse des travaux du Conseil de l'innovation pour la réussite éducative, fait état dans son rapport au Ministre de l'Éducation nationale (10/11/2014) de propositions sur l'évaluation dans le sens d'une « évaluation positive ». Il s'agit de « mettre en place des formes explicites d'évaluation positive, de rendre explicite les critères et les finalités et l'inscrire dans les projets d'établissement ».⁴ Il est alors intéressant d'observer que les instances ministérielles, par le biais de l'innovation, confirme des pratiques d'évaluation déjà largement développées au sein des Mouvements issus de l'Éducation nouvelle et des établissements expérimentaux.

Les formes et outils autour de l'évaluation ont donc bougé mais les pratiques changent-elles vraiment ? La notation reste toujours ancrée dans notre système scolaire français. Ses effets néfastes ont été largement démontrés, notamment sur le plan du rapport des élèves aux apprentissages et à la réussite scolaire pour tous. La finalité de l'École pour les élèves est-elle de préparer des contrôles, des épreuves afin de récupérer de bonnes notes ? Est-elle d'apprendre pour accéder à une culture plus large dans le but de s'émanciper ?

Nous allons ici nous intéresser plus particulièrement à la question de l'évaluation des élèves et du sens que peut prendre celle-ci dans le processus enseignement-apprentissage, notamment lorsqu'on décide d'abandonner la notation ou, du moins, de la mettre de côté. Dans cette perspective, on peut se poser la question du lien entre l'évaluation et les pratiques professionnelles des enseignants et, par là même, du lien qu'entretient l'évaluation avec la construction des apprentissages chez les élèves. Une question évidemment centrale persiste en arrière fond, liée aux finalités de l'École, celle du rapport réel des élèves au travail, à leurs apprentissages, et bien sûr à leur envie d'apprendre ; mais aussi liée aux pratiques enseignantes dont l'évaluation fait partie prenante.

3. L'Éducation nouvelle est un courant pédagogique qui s'appuie sur les principes de la pédagogie active. Elle s'inspire des humanistes de la Renaissance (Montaigne, Rousseau, etc). Elle a initié l'émergence au XX^{ème} siècle des mouvements d'éducation populaire (CEMEA, Ligue de l'enseignement, etc) et autres mouvements pédagogiques tels l'ICEM-Pédagogie Freinet, les CRAP-cahiers pédagogiques, le GFEN, etc.

4. Synthèse des travaux du Conseil de l'Innovation pour la Réussite Educative. In *Site officiel Éducation nationale*. <http://www.education.gouv.fr/cid83670/pour-une-ecole-innovante> (consulté le 11/01/2016)

Dans un premier temps, nous poserons notre cadre théorique autour du concept d'évaluation. Pour cela, nous définirons l'évaluation dans le milieu qui nous intéresse ici qui est le champ scolaire, l'École. Nous aurons besoin de reprendre l'historique de cette notion et des acceptions prises à travers le temps. Nous nous intéresserons alors à son évolution dans les textes officiels de l'Éducation nationale mais aussi à son historique notamment par le biais de la notation scolaire. Nous terminerons cette première partie en nous appuyant sur les recherches menées dans ce domaine, notamment à travers les études de docimologie mais aussi par les différents types d'évaluation déclinées aujourd'hui dans le champ scolaire.

Nous présenterons ensuite notre champ de recherche, en précisant dans un premier temps notre cadre épistémologique. Nous délimitons celui-ci aux pratiques pédagogiques au sein de l'établissement scolaire, essentiellement au niveau de l'école primaire et du collège, au cœur même de la classe, là où les problématiques liées à l'évaluation commencent à prendre corps. Nous y dégagerons alors notre problématique autour des pratiques d'évaluation et des pratiques professionnelles des enseignants. Nous y définirons ainsi notre champ théorique en nous appuyant notamment sur la théorie socio-cognitiviste de Bandura et son modèle de la causalité triadique réciproque. Nous préciserons notre protocole de recherche qui s'appuiera sur des pratiques déclarées d'enseignants à travers des entretiens et des réponses à questionnaires.

Dans une quatrième partie, nous présenterons notre recueil de données ainsi que son traitement à travers l'échantillon obtenu pour ensuite interpréter et d'analyser les résultats. Nous apporterons quelques éléments sur les limites de notre travail. Nous terminerons en donnant des pistes et repères pour l'action notamment dans le cadre de la formation des enseignants. Et, enfin, nous conclurons notre étude tout en explorant quelques perspectives autour de notre champ de travail.

II - LE CADRE THEORIQUE

2-1. Essai de définition de l'évaluation dans le cadre de l'École

Le terme d'évaluation est soumis à de nombreuses interprétations, notamment dans le milieu qui nous intéresse ici qui est le milieu scolaire. Les théories de l'évaluation nous renvoient à un réseau de concepts qui correspondent à un certain nombre de modèles. On peut d'ailleurs parler de concept « nomade » car utilisé dans des champs disciplinaires divers mais aussi caractérisé par une dimension sociale, sociétale, comprenant par là même une certaine singularité selon les contextes. Elle correspond donc à des pratiques hétérogènes. Elle peut être également liée à une dimension symbolique. C'est d'ailleurs Jorro qui, dans son ouvrage « L'enseignant et l'évaluation » (2000) évoque « les imaginaires de l'évaluation ». Elle en précise quatre, celui de la performance, et donc de jugement, du contrôle ; celui de la maîtrise, en lien avec l'expertise, l'efficacité ; celui de la construction, dans le sens de l'accompagnement, du conseil, de la formation ; et enfin celui de la compréhension, liée à l'aspect qualitatif, au dialogue, au questionnement.

Nous allons dans un premier temps essayer de définir le terme même d'évaluation pour envisager par la suite ses différentes acceptions.

L'apparition du verbe « évaluer » date du XIV^{ème} siècle. Deux sens le définissent : la notion de « valeur » inscrite dans le dictionnaire historique de la langue française (1992) comme le fait de porter un jugement sur la valeur et dans le dictionnaire de la langue française (1985) comme le fait de fixer approximativement une quantité, une distance. Rouilleault (2000) tente de repérer au cours des XIX^{ème} et XX^{ème} siècles les différentes formes prises par l'évaluation scolaire. Il identifie une série de mots d'ordre tels que : maintien de l'ordre, unification, contrôle, sélection, adaptation. Mais c'est à Hameline (2005) qu'on doit l'origine de l'utilisation du terme d'évaluation dans le champ pédagogique qu'il situe dans les années 1960.

Si l'on s'attache à l'étymologie du terme, pour Lecoine (1997) évaluer vient de « advaluere » qui, au XIII^{ème} siècle, devient « avaluer » par dissimilation des deux. Il désigne une démarche d'approche de la « value », de mise en contact avec la valeur, dans le sens d'adosser à la valeur, de donner de la valeur. De Peretti (1998) nous confirme qu'on peut prendre à sa racine étymologique le concept d'évaluation comme celui d'une incitation à valoriser, « à faire sortir des valeurs » (p. 474). Ardoino et Berger (1989) poursuivent dans le même sens

en se référant également à son étymologie par l'interrogation sur les valeurs qu'elle suppose toujours. « Evaluer c'est poser la question de la valeur en même temps que les problèmes de sens et des significations d'un acte donné » (p. 75). Cette définition ouvre à l'idée de sens et apporte par là même une acception nouvelle au concept d'évaluation, même s'il faut en mesurer la portée. En effet, comme nous le rappelle Rey (2013) dans nos sociétés modernes, chacun le sait, il n'y a pas consensus sur les valeurs (p. 16). Bonniol et Vial (2009) nous en donnent d'ailleurs une définition la plus neutre possible, liée à l'étymologie du terme, qui serait donc une réflexion sur les rapports aux valeurs, car, pour eux, spécifier le type de rapports tels « qu'attribuer la valeur » ou « construire un jugement de valeur », c'est déjà entrer dans un modèle (p. 16).

Gimonnet (2007) précise cependant que, dans le monde scolaire, l'évaluation reste synonyme d'opérations de mesure. Il s'agit pour lui du sens le plus ancien, le plus ancré dans les mentalités et les idéologies d'où l'apparition de la docimologie pour chercher à savoir comment évaluer.. et bien évaluer (p. 63). Cette conception de l'évaluation satisfait aux demandes d'information des parents en conservant le système familial de référence des notes, dans une apparence d'objectivité et, de surcroît, pouvant se transformer en instrument de motivation, voire de discipline. Dans cette perspective d'évaluation-mesure, Bonniol et Vial identifient, en dehors du champ docimologique, le modèle de l'explication causale et le modèle de la métrie (psychométrie et éducatrice). Selon ce premier modèle, l'évaluation est l'étude des effets, et tous les outils produits sont des appareils de mesure. « Evaluer, c'est situer sur une échelle dite « de valeur » dont le prototype reste la notation de zéro à vingt. » (p. 49). Selon le second, le travail porte sur la vérification des mesures. « Il s'agit de rechercher la fidélité des mesures obtenues par les tests, de trouver des méthodes de fabrication des tests pour que leurs résultats soient fiables et généralisables » (p. 85).

De Ketele (1993) identifie quant à lui l'évaluation comme un acte syncrétique étroitement lié à la personne de l'évaluateur et admis comme tel (p. 60).

Notre nouvelle définition de l'évaluation regroupe à la fois l'idée de valeur, de sens et de mesure, sachant que la gestion sociale de son utilisation reste prégnante et que l'acte d'évaluation demeure un geste marqué par la subjectivité de l'évaluateur. Dans notre essai de définition, il semble donc important de l'envisager également du côté de l'enseignant. A ce titre, Talbot (2007), qui situe l'évaluation à la fois comme pratique sociale, pédagogique et didactique, nous éclaire en la définissant comme « moyen pour l'enseignant de le conforter dans ses choix pédagogiques et didactiques, de réguler ses pratiques d'enseignement. Elle a

pour but de rendre intelligible l'apprentissage des élèves, de valider et de réguler l'action des acteurs » (p. 83). Apparaît de plus en plus vivement le rôle des acteurs dans l'acte d'évaluation. Hadji (1997) poursuit en affirmant que l'évaluation, dans un contexte d'enseignement, a pour fin légitime de contribuer à la réussite de l'enseignement, c'est-à-dire à la construction de ces savoirs et compétences par les élèves. (p.13)

Nous pouvons observer que le terme même d'évaluation comporte la plupart du temps un certain nombre d'attributs. De Peretti, dans le glossaire du dictionnaire de l'évaluation en éducation et en formation (1998), évoque :

- l'évaluation appréciative ou estimative, orientée donc vers le qualitatif (Ardoino, Berger, 1989) ;
- l'évaluation certificative, qui ajoute au bilan de l'évaluation sommative une consécration, une sanction officielle ;
- l'évaluation critériée, dont le cadre de référence est constitué par des objectifs ou des performances cibles (Hadji, 1993) de façon que l'apprenant soit comparé non pas aux autres mais par référence à des critères.

Nous n'en ferons pas ici une liste exhaustive mais nous savons que de nombreux autres attributs sont cités, tels l'évaluation instituée, interactive, normative, prédictive, pronostique, rétroactive, graphique, etc.

Lecoinge (1997) va encore plus loin en apportant les attributs suivants à l'évaluation. « Elle est « mesure » ; elle est « sens » ; elle est « évolution » ; elle est « valeur », rarement nommée comme telle et qui, pour le moins, sous-tend les trois autres » (p. 23). Ces attributs correspondent aux quatre grands modèles identifiés, de la mesure, de la gestion, des valeurs et de la reconnaissance.

Nous nous apercevons que des modèles d'évaluation se construisent avec le temps et prennent une importance plus ou moins grande selon la période. Vial (2001) envisage d'ailleurs un regroupement de ces modèles en périodes selon leur moment d'hégémonie. Il les répertorie en trois « épistémè » : l'évaluation-mesure, comprenant les modèles historiques que nous avons déjà abordés ; l'évaluation-gestion, qui correspondent selon lui aux modèles contemporains ; et l'évaluation-problématisation ou questionnement, qui seraient les modèles en élaboration (p. 44-45). Ce travail sera repris, par la suite, par les mêmes Vial et Bonniol (2009). Ils mettent alors de côté le concept de modèle pour envisager l'évaluation à travers trois grands champs d'étude traduits en trois postures épistémologiques. On y retrouve l'évaluation « comme mesure », donnant priorité aux produits ; l'évaluation « comme gestion », se

focalisant sur les procédures et l'évaluation « comme problématique de sens », attentive aux processus » (p. 13-14).

C'est malgré tout le modèle de la mesure qui, ancré dans des modèles de scientificité, conserve une « force de frappe » majeure dans notre système scolaire. Pourtant, des dérives certaines en montrent les limites. Nous en noterons quelques-unes :

- le jugement de valeur, provoquée non pas pour le modèle en lui-même, mais pas par son usage, la pratique sociale qui est faite ;
- le contrôle de conformité, le fait de devoir répondre à une norme sans prise en compte des singularités et donc, par là même, une certaine uniformisation, voire conformisation ;
- le culte de la performance, avec l'idéalisation de la note vécue comme un véritable mérite, une réussite suprême. Les mondes scolaires et sportifs en sont sans doute les plus friands.

De ces essais de définition émergent clairement des tensions, voire des contradictions. Dans la conclusion de son ouvrage, Lecointe en évoque plusieurs :

une tension politique autour de deux pôles : la dominante technique qui transforme les évaluateurs en agents doubles ; une tension anthropologique entre deux modèles de l'homme en société et de son action socialement ; une tension éthique, pouvant s'articuler autour de trois mots : l'action – le projet – la valeur. (p. 227)

Mais une tension plus interne supplante sans doute l'ensemble, celle qui constitue deux entités reconnues aujourd'hui de l'évaluation : « l'évaluation-mesure-jugement-note » et « l'évaluation-valeur-sens ». Ardoino (1977) distingue ces deux questionnements critiques que sont « le contrôle » et « l'évaluation ». Autant il situe le premier comme un constat recherchant la conformité en tant qu'instrument de maintien de l'ordre dans un système de valeurs, il s'agit alors d'une procédure ; autant le second privilégie « les interrogations multiples au sens » et renvoie à deux paradigmes à l'épistémologie distincte : l'explication et la compréhension. « Il s'agit donc d'un processus avec une dimension temporelle pour tenter de comprendre l'individu saisi dans sa totalité » (p. 138).

Talbot (2007) insiste également sur la distinction entre évaluation et contrôle car, pour lui, l'évaluation part de l'action, porte l'action et revient à l'action. Elle pilote l'action, la fait évoluer dans la direction visée ou une direction modifiée. En ce sens, elle se différencie du contrôle (p. 47). Dans cette perspective, Talbot propose dans son ouvrage un tableau récapitulatif apportant les distinctions entre contrôle et évaluation (p. 48, 49). Il nous précise par ailleurs que, dans la pratique, l'évaluation et le contrôle sont difficilement dissociables. Il ne peut y avoir évaluation sans outils de contrôle (p. 48). On peut affirmer qu'aujourd'hui

encore cette distinction entre évaluation et contrôle reste très floue pour nombre d'enseignants. Perrenoud (1998) évoque la nouvelle logique de l'École et comment un véritable processus de fabrication de l'excellence scolaire s'est organisé à travers les évaluations élaborées par l'école. Alves et Machado (2013) reprennent d'ailleurs à leur compte les propos de Barbier (1990) en évoquant la confusion entre les multiples fonctions de l'évaluation :

Pour lui, cela résulte de la construction d'un espace idéologique divisé en deux pôles, d'une part un pôle négatif dans lequel l'évaluation est organisée par des notions de sélection, de sanction et de contrôle, d'autre part un pôle positif dans lequel l'évaluation est façonnée par des concepts tels que le progrès, le changement, l'adaptation ou le rationalisme (p. 89).

Pour résumer nos propos sur cet essai de définition de l'évaluation, nous pouvons reprendre à notre compte l'ensemble des références retenues par Bedin et Talbot (2013, p. 1-2)) dans une perspective ouverte et plurielle :

- mesure et objectivation (comparaison et constat) ;
- régulation (auto et co-réflexivité, coordination, référentialisation) ;
- valeur (ex valere, caractéristique ou principe considéré comme préférable à d'autres) ;
- sens (signification et direction) ;
- évolution (caractère dynamique du processus évaluatif) ;
- pratique d'intervention et d'accompagnement, dans une perspective praxéologique) ;
- conseil (au sens de délibérer et de tenir conseil, d'aider à décider et de donner conseil) ;
- différente du contrôle ;
- norme de référence consubstantielle au processus et non extérieure et antérieure) ;
- différente de jugement (porte sur des objets liés à l'éducation et à la formation).

L'évaluation ainsi envisagée dans ses différents enjeux montre à la fois un regard pluriel et de vives tensions liées aux formes diverses que cette notion peut revêtir. On ne peut qu'être en accord avec Bonniol et Vial (2009) qui en évoquent la polysémie du terme. « Quelle avalanche d'acceptions, quelle vaste constellation de synonymes satellites dans les colonnes des dictionnaires » (p. 10).

Après avoir tenté de faire un tour d'horizon des définitions relatives à l'évaluation, nous allons dorénavant tenter de voir comment ce concept a évolué au regard de l'histoire de l'École et comment elle a été envisagée par l'institution elle-même.

2-2. Histoire de l'évaluation à l'école à travers les textes officiels et la notation

Nous avons pu voir à travers les définitions d'évaluation que celle-ci disposait de définitions relativement récentes. Qu'en est-il réellement au sein de l'École, notamment à travers le prisme de la notation scolaire?

Si le terme d'évaluation est en effet récent dans le champ pédagogique, la notation quant à elle est historique. Elle renvoie à « nota » qui correspond à une marque de reconnaissance (Picoche, 1992, p. 344). Elle ne prendra qu'au XIX^{ème} siècle l'acception scolaire que nous lui connaissons aujourd'hui : « appréciation chiffrée donnée selon un barème choisi » (le petit Robert, 1986). Une autre définition apporte quelques précisions : « Appréciation écrite faite par un supérieur sur la valeur de quelqu'un, de sa conduite, de son travail. »⁵ On y voit bien la référence à l'appréciation, mais on peut relever le terme de valeur dans la seconde définition. La note aurait donc bien à voir avec un jugement de valeur, que ce soit à l'égard du travail, de la moralité mais aussi de la personne en tant que telle, nous dit Lomenède (2014, p. 22).

Dès le XII^{ème} siècle, la note est une « marque » qui suggère plus qu'elle n'explique de façon concise et immédiatement intelligible. Ce sont en fait les jésuites, au XIV^{ème} siècle, qui sont les véritables inventeurs du système de notation de 0 à 20, ceci au sein des collèges de jésuites. Il s'agissait alors de sélectionner une petite élite pour assumer les responsabilités de pouvoir, mais en s'ouvrant malgré tout à ceux qui ne bénéficiaient pas des privilèges de la naissance. Ils mettront un outillage d'évaluation très proche de ce que l'on peut encore utiliser de nos jours : corrections en rouge, annotations dans la marge, classement, redoublement, etc. Cette organisation crée des émules et est reprise par d'autres enseignants et c'est en appui de ces fondations que s'érigera progressivement le système de notation et plus généralement d'organisation par classes.

On s'intéressait alors au classement plus qu'à la note. Les notes ne viendront remplacer les classements, ou du moins s'y ajouter, seulement lorsque le système ne dégagera pas assez d'individus instruits. Avec un enseignement plus massif, il fallut donc davantage standardiser. Les chiffres vont alors pénétrer toute l'institution, et vers 1890 la France va adopter la fameuse notation sur 20. Selon Hadji (2012), celui-ci est créé pour les besoins d'une pratique d'éducation / formation présentant deux caractéristiques, l'une pédagogique, par une pratique intense de l'émulation ; l'autre structurelle, par un système strictement organisé (p. 17).

5. *Dictionnaire Larousse*. <http://www.larousse.fr/dictionnaires/francais> (consulté le 20/12/2015).

L'école de la République, qui surgira quelques siècles plus tard, en conservera d'ailleurs quelques rites encore bien ancrés aujourd'hui, tels l'uniformité des collèges, l'organisation hiérarchique centralisée, l'organisation rigide en classes successives, etc. Hadji nous rappelle également qu'elle est instaurée pour être une arme au service d'une entreprise de conquête des esprits, dans le cadre d'une uniformisation éducative (p. 17). Mais ce n'est qu'au XIX^{ème} siècle qu'elle prendra sa forme dominante d'appréciation chiffrée dans le cadre d'un système centralisé et organisé en niveaux (primaire et secondaire).

La notation fut donc pendant longtemps le seul outil d'évaluation des enseignants, l'unique repère à la fois pour les élèves et leurs parents, mais aussi la seule forme institutionnelle réclamée par l'institution elle-même. C'est ainsi que De Peretti (1998) analyse le phénomène.

Longtemps la vie scolaire et le cursus des élèves sont ponctués, notamment en France, par les seules pratiques de la correction des copies et la notation d'épreuves. On y ajoute bien sûr quelques rites supplémentaires comme les compositions trimestrielles ou la distribution des prix. Ces méthodes entraînent un classement des élèves qui ont un caractère quasi définitif (p. 461).

Un outillage complet est alors à l'œuvre derrière le fil conducteur que constitue la note. C'est grâce à ce système que l'École sélectionne depuis longtemps les élèves. Gimonnet (2007) nous ramène à la définition de l'évaluation-notation en précisant que :

la note scolaire est le produit de l'activité magistrale singulière qu'est la notation. Elle est la forme graphique d'évaluation « traditionnelle ». D'abord, elle exprime symboliquement un jugement de valeur. Ensuite cette appréciation est repérée hiérarchiquement dans une échelle de valeurs. De plus, après un siècle de scolarisation, la note comme trace écrite est devenue emblématique de la réalité scolaire (p. 38).

Gimonnet confirme que la notation scolaire s'inscrit dans l'histoire même de l'école. Il semble que les enseignants aient toujours noté « jusqu'à sans doute en devenir un élément constitutif de la culture scolaire » (pp. 15-18). Marquée l'école des jésuites, l'école française conçoit l'évaluation scolaire en tant que « morale ». C'est ce que suggère le Manuel de l'instituteur primaire daté de 1831 « Evaluer les élèves, c'est d'abord instituer un bon système de peines et de récompenses » (Gimonnet, p. 99).

Mais l'institution, de plus en plus poussée dans ses retranchements, relance la question. C'est en 1967, au colloque d'Amiens, que le ministre de l'Éducation nationale de l'époque, Alain Peyrefitte, propose, dans un discours très novateur, de mettre fin au système de notation classique en mettant en avant la mesure de progrès individuels. L'idée d'échelle nouvelle au

moyen des lettres, de A à E, apparaît alors, avec comme sens premier d'éviter les calculs de moyennes et surtout de relativiser les pseudo-données objectives pour aller vers une appréciation qualitative et une indication de niveau. C'est ce que nous indique De Peretti (1998) :

Ce système bien compartimenté fonctionna sans encombre ni accroc jusqu'à ce qu'on a appelé les « événements de 68 ». Une des revendications fut la remise en cause des pratiques traditionnelles de correction, de notation, de composition, de classement et des formes de certification collective (p. 462).

Le ministre suivant, Edgar Faure, supprimera la pratique des compositions et de leurs classements (1969). La notation scolaire comme pratique pédagogique apparaît donc initialement dans les textes officiels dans les années 70 (B.O. Éducation nationale n° 2, 9 janvier 1969). Ce texte préconise « d'éviter l'obsession de la note » et de lui substituer un système « plus rationnel et adapté aux données ». Il y est recommandé de substituer à l'échelle de la notation traditionnelle de 0 à 20 une échelle simplifiée d'appréciation globale. Viendra alors l'apparition du « contrôle continu » qui implique l'échelonnement des contrôles réalisés par les élèves sur une année. Pratique d'ailleurs toujours d'actualité, notamment au lycée.

Mais ces remises en question et simili évolutions ne durent pas ; le poids des traditions l'emporte et celui-ci se mue en nouvelle compétition. D'ailleurs, dès 1971, le ministre suivant, Olivier Guichard, via une nouvelle circulaire (B.O. Éducation nationale n° 28, 15 juillet 1971), sous prétexte de confusion, notamment sur les classes d'examen, vient infléchir les prises de décisions précédentes.

Les vagues hésitations autour de l'évaluation-notation ne font sans doute que commencer. Les polémiques qui ne cessent plus montrent que celle-ci touche aux valeurs éthiques, pour ne pas dire idéologiques. Ce seront d'ailleurs bien les associations complémentaires de l'école et autres mouvements pédagogiques (regroupées aujourd'hui sous le nom de C.A.P.E)⁶ qui seront les plus virulentes à développer d'autres modes d'évaluation face à la note, comme nous l'avons abordé dans notre introduction. Mais les tergiversations officielles n'ont fait que « maintenir l'ordre en place » ; à la fois rassurante et familière pour les divers acteurs, la permanence de la notation a fait son œuvre.

⁶ C.A.P.E. : Collectif des Associations Partenaires de l'École publique. Anciennement appelé CLIMOPE, il regroupe les mouvements d'éducation populaire et mouvements pédagogiques.

Pourtant, c'est en 1987 que Monory, ministre de l'Éducation nationale de l'époque, tente une réflexion évaluative et prospective sur l'avenir du système éducatif en créant la Direction de la Prospective et de l'Évaluation (D.P.E.), devenue depuis la DEPP⁷. Quelques mois plus tard la Loi d'orientation du 10 juillet 1989 (B.O. Éducation nationale, n° spécial, 31 août 1989, articles 4 et 14) rend officielle la notion d'évaluation ...sans référence par contre à la notation. Pourtant, c'est aussi en 1989 (B.O. Éducation nationale n°12, 23 mars 1989), quelques mois plus tôt donc que la Loi d'orientation, qu'une note ministérielle vient confirmer la pérennisation de la notation en stipulant que « la notation des élèves fait partie des obligations de service du personnel enseignant » et que « la méconnaissance de ces obligations aurait pour les élèves et leurs familles des conséquences pédagogiques graves ».

C'est donc par la Loi d'orientation qu'un outil officiel, servant de référentiel, se met alors en place via « les livrets d'évaluation », permettant ainsi aux enseignants d'évaluer en termes de compétences et de mettre la notation scolaire au second plan. On peut affirmer qu'une « culture d'évaluation » du système éducatif s'initie alors dans le champ pédagogique à travers une littérature pédagogique qui se développe mais aussi des publications officielles dans le domaine (collection « Aides à l'évaluation des élèves »), et des dispositifs institutionnels (évaluations en CE2, 6ème, Seconde - mise en place du livret scolaire, etc).

Le texte ministériel de 2002 concernant les nouveaux programmes de l'école élémentaire (Ministère Éducation nationale, 2002) amplifie encore cette culture de l'évaluation et montre une véritable volonté réformatrice ainsi qu'un désir de rupture avec les pratiques communes :

Ce renforcement des évaluations ne doit pas conduire à stigmatiser, à classer prématurément, à enfermer les élèves dans des catégories qui deviennent des destins. Ce sont des instruments qui aideront les maîtres à assurer la réussite de leurs élèves. Plus que jamais la seule règle est le regard positif porté sur l'enfant, même en extrême difficulté. Les maîtres doivent donc veiller à mettre en valeur les résultats déjà atteints plutôt que les manques, mesurer les évolutions ...et en déduire des stratégies pour assurer la réussite de chacun des élèves. (p. 51)

Mais malgré ces textes institutionnels qui apportent une acception différente de l'évaluation, qu'on retrouve d'ailleurs à travers nos définitions de la partie précédente, la notation continue de rythmer la vie scolaire, celle des élèves et des enseignants. Il est à observer que nous mettons volontairement de côté de notre présente étude les travaux d'évaluation et les

7. Direction de l'Évaluation, de la Prospective et de la Performance. Elle exerce ses compétences d'évaluation et de mesure de la performance dans les domaines de l'éducation et de la formation. Elle contribue toujours à l'évaluation des politiques conduites par le ministère de l'Éducation nationale.

opérations nationales d'évaluation des performances des élèves des années 1980 menées par le Ministère de l'Education nationale pour nous consacrer plus spécifiquement à l'évaluation directe des élèves au sein de la classe.

Le Débat national sur l'avenir de l'école se fait l'écho de ce constat (Commission du débat national sur l'avenir de l'Ecole, 2004). Les conclusions sont claires sur le rôle que doit jouer l'évaluation : refléter le niveau réel, rendre compte de la motivation scolaire, de l'évolution au cours des apprentissages, etc. Mais dans le même temps, encore une fois, la notation reste toujours exigée comme modalité d'évaluation. Pourtant, dans ce même rapport, « tous s'accordent pour reconnaître que la note ne rend pas compte de l'évolution des élèves dans des domaines précis de compétences et stigmatise les élèves en difficulté ». La condamnation de la notation scolaire se poursuit encore.

Desoli (1997), dans un chapitre intitulé «La notation : outil tranchant de l'âge de pierre taillée » la dénonce encore une fois comme outil et justificatif pseudo-scientifique de la sélection. « Les qualités qu'on lui attribue relèvent de la croyance » (p. 100). Gimonnet (2007) apporte cependant quelques explications à cette pérennité, notamment par l'emprise institutionnelle. « C'est parce qu'une majorité importante d'individus estiment que les notes sont essentielles qu'il y a toujours des notes à l'école » (p. 106). Et il conclut ainsi :

La note, qu'elle soit bonne ou mauvaise, marquera l'élève d'un sceau qu'il sera difficile de briser. Si l'on est « mauvais » l'avenir s'annonce bien sombre [...] Dans le siècle qui avance ne serait-ce pas plus sage d'apprendre à dépasser les illusions qu'engendre la note scolaire : illusion du savoir clos, illusion de la position sociale, illusion de l'image de soi (p. 281).

Nous pourrions croire que la notation soit aujourd'hui, du moins dans l'école élémentaire, une « espèce en voie de disparition ». Les analyses à ce niveau se contredisent quelque peu. Gimonnet nous affirme en effet dans ses derniers travaux sur la notation (2007) que :

les enseignants de l'école élémentaire utilisent essentiellement la notation comme mode d'évaluation des apprentissages (à un taux de 81%). Il semble utilisé comme moyen pour assurer une posture de travail chez les élèves ; stimulation, émulation, compétition semblent être les fonctions intrinsèques de la notation, elles se manifestent essentiellement à travers les discours magistraux [...] L'évaluation au moyen des notes les aideraient à repérer les difficultés des élèves, pour repérer leur évolution [...] et évidemment par là même, pour informer les parents (p. 211).

Mais ces travaux sont contredits par le rapport de l'Inspection générale de l'Education nationale (juillet 2013) sur « La notation et l'évaluation des élèves éclairées par des comparaisons internationales » que nous évoquions en introduction. « Absente ou

exceptionnelle à l'école maternelle, présente dans moins d'une école sur trois à l'école élémentaire, la notation chiffrée est aujourd'hui minoritaire pour évaluer le niveau des élèves dans le premier degré. En conséquence, le calcul de moyennes par élève ou par classe est rare et les classements qui pourraient en découler tout aussi rares » (p. 13).

Même si l'on a encore à faire à des analyses paradoxales dans le domaine, la notation scolaire paraît vivre une « évolution descendante », au moins au niveau de l'école primaire, malgré semble-t-il quelques ancrages encore tenaces. Par contre, plus on chemine vers le second degré et l'enseignement supérieur, plus la notation reste un des seuls moyens d'évaluation. On peut cependant penser que cette mutation se poursuive dans le futur suite aux évolutions institutionnelles autour de l'évaluation par compétences et autre évaluation positive.

C'est sans doute à partir des années 2005 que le pilotage par l'évaluation devient un maître-mot de l'Éducation nationale, voire une nouvelle forme de gouvernance. Hadji, dans ses derniers travaux (2012), juge que le vent de l'évaluation souffle fort et partout ... et considère celle-ci comme invasive, voire préoccupante (p. 9). Elle prend des proportions si importantes que certains auteurs et enseignants vont jusqu'à parler d' « évaluationnisme aigüe ». Des personnalités influentes du monde de l'école se font alors entendre tels Meirieu ou Frackowiak. Voici ce qu'affirme d'ailleurs dès 2005 Frackowiak :

L'évaluationnisme a renforcé le poids des exercices au détriment de la multiplication des situations de construction du savoir. ... Elle a conforté les tenants de la transmission, rejetant la pédagogie dans le domaine de l'art ou de l'artisanat en la limitant au talent, à la capacité de séduction, à l'autorité naturelle. ... L'évaluationnisme a, contrairement à la volonté affichée initialement, déresponsabilisé et dévalorisé les maîtres en leur donnant l'illusion de la modernité et du progrès et en évitant d'objectiver le rapport entre les pratiques pédagogiques.⁸

Cette tension, née de la poussée de la culture de l'évaluation dans l'école a également engendré nombre de protestations chez les enseignants. Est ainsi apparu un mouvement national d'enseignants qu'on a dénommé « enseignants désobéisseurs » sous la férule de Refalo (2009). L'évaluation n'est alors pour eux qu'un élément d'un ensemble plus global de mesures consistant à « déconstruire l'école de la République », dicit ces mêmes enseignants. Hirtt (2001) va encore plus loin et décèle dans cette évolution une « instrumentalisation de

8. L'évaluationnisme, les malheurs de l'école (2005). <http://blogs.mediapart.fr/blog/pierre-frackowiak> (consulté le 11/2015)

l'Ecole au service de la compétition économique ». « L'évaluation scolaire ne ferait ainsi que s'adapter à la transformation de l'école de la réussite des origines républicaines et une « école de l'efficacité » du monde industriel et libéral » (p. 91).

Mais déjà en 1989, l'ICEM-pédagogie Freinet, mouvement complémentaire de l'école publique, se positionnait face à ce qui était alors déjà ressenti comme les débuts d'une culture de l'évaluation dans l'Éducation nationale.

La culture de l'évaluation, en passe de devenir un culte, étend peu à peu son emprise sur l'Éducation Nationale. Force est de constater que ces évaluations relèvent d'une conception technocratique de l'éducation. Reposant sur de larges inégalités culturelles et sociales, elles se bornent en effet aux seules compétences des élèves dans les domaines de la maîtrise de l'écrit et des mathématiques. Pour certains enfants, il s'agit d'un moment difficile qui leur renvoie une image froide, dès les premiers jours, de leurs lacunes, ce qui peut paralyser tout désir d'apprentissage. Il y a danger, sous prétexte de remédiation et d'individualisation, d'isoler et d'enfermer un enfant dans un parcours qui l'éloignera encore plus des autres.⁹

Hadji (2012) mène une analyse proche en parlant d « extension du domaine de l'évaluation », de l'élève à la classe, à l'établissement, et au système.

Nous pouvons également constater la place que tiennent les médias dans la pérennisation d'une certaine forme d'évaluation à l'école. Les réactions aux derniers débats en date (débat sur l'évaluation du haut Conseil de l'Education, 2015) est en effet révélatrice de la situation. Une éventualité de disparition de la notation fait monter la tension médiatique à un point extrême. Pas une édition nationale, ni même régionale, sans compter radios et télévisions n'échappent alors au battage médiatique, certains criant au scandale pendant que d'autres applaudissent à des mesures courageuses au nom d'une école plus bienveillante et d'une « évaluation plus positive ». Tout commence avec l'éventuelle disparition de la note zéro, en passant par le passage de la notation sur 20 à celle de 1 à 5, au profit d'un nouveau bulletin scolaire envisageant l'aspect facultatif de la note pour faire apparaître davantage la dynamique de progrès. C'est d'ailleurs de Vecchi qui, dans sa conclusion (2011) évoque « une évaluation faussée par une sorte d'inconscient collectif qui se retrouve partout, les médias entérinant l'utilisation traditionnelle des notes en y faisant sans cesse référence » (p. 167).

9. Blanchard, Descottes, Le Ménahèze. Pour le réseau des équipes Freinet (2009). *L'évaluation : au profit de l'apprenant ... ou logique libérale ?* Le Nouvel Educateur.

Le dernier rapport de la CNEC (12/2014) évoque d'ailleurs dans sa conclusion :

Dans nombre de pays analysés dans notre étude, l'évaluation des élèves, notamment la notation, est un sujet largement débattu dans l'enceinte de l'école, mais aussi dans et par la société civile. Clairement, le sujet des notes n'est pas exclusivement un dossier technique à dimension pédagogique. C'est un sujet de société qui enflamme régulièrement les débats publics et s'invite dans les campagnes électorales, à la fois parce que la note fait référence à nos systèmes scolaires de sélection, aux modes de construction de nos élites scolaires et donc sociales, mais aussi parce qu'elle est un véhicule de communication entre le monde scolaire et le monde familial. En ce sens, la note, produite par l'école, appartient autant à l'institution scolaire qu'aux familles qui ne manquent pas de le lui rappeler régulièrement » (p. 38).

C'est donc fin 2015 que le Conseil supérieur de l'Éducation adopte les textes définissant les futures évaluations de l'École, notamment l'évaluation du cycle 1 au cycle 4 (école-collège-lycée). Une réforme qui voit un nouveau socle commun¹⁰ se mettre en place pour la rentrée 2016 et qui, loin du tapage médiatique initial, ménage la communauté éducative : évaluation du brevet des collèges entre épreuves finales et contrôle continu ; un livret scolaire unique au cycle 3 apportant un bilan de l'acquisition des connaissances et compétences et des conseils pour progresser ainsi qu'un suivi des acquis scolaires de l'élève ...et éventuellement la note pour la 6ème, etc. Au final, des textes qui incitent à une évaluation par compétences sans interdire les notes, qui ménagent donc, encore une fois pourrait-on dire, « la chèvre et le chou ». La considération de l'évaluation à travers une double visée semble donc toujours d'actualité, comme nous le rappelle Hadji (2012) :

La notation des élèves répond à un besoin pédagogique d'aide au développement, dans le cadre d'une entreprise éducative centrée sur le développement de chacun. D'un autre côté, on espère par le moyen de son utilisation, faire triompher une entreprise de conquête des esprits et des « âmes », servir et consolider une religion, une nation, un système idéologique (p. 19).

Nous avons tenté ici de retracer quelques éléments historiques de l'évaluation dans l'institution scolaire, notamment à travers une pratique ancrée qu'est devenue la notation. Cette esquisse nous amène à nous rendre compte qu'il s'agit d'un concept qui a pris une place de première importance au sein de l'école du XXI^{ème} siècle à la fois à travers ses évolutions et ses tensions. Nous allons maintenant observer du côté de la recherche et des travaux autour de ce champ afin de cerner les enjeux actuels de l'évaluation.

10. Socle commun de compétences et de culture (2015). In *Ministère Education nationale*. <http://eduscol.education.fr/pid25572/evaluation-des-competences.html> (consulté le 01/2016).

2-3. Etat des lieux des études autour de l'évaluation

2.3.1. La docimologie et l'évaluation sommative

Nous nous attachons dans cette partie à prendre connaissance des recherches qui ont parcouru le concept d'évaluation. Nous regarderons dans un premier temps les études en docimologie et par voie de conséquence ce qui touche à la notation.

Merle (1998) a repéré trois types de travaux concernant directement l'évaluation scolaire des élèves, notamment relatifs à la notation.

- ceux qui s'attachent au courant de la docimologie qui pense la mesure comme une garantie d'équité et tente d'affiner les instruments de mesure en palliant à la subjectivité des évaluateurs ;
- ceux relevant de la psychologie de l'éducation scolaire qui montre combien les informations que détiennent les évaluateurs sur les élèves sont déterminantes : niveau scolaire, origine sociale, apparence physique ou sexe, statut scolaire dans la classe, etc ;
- et enfin ceux relatifs à l'observation à l'intérieur des classes mettant l'accent sur le rôle de la relation maître élèves.

Dans cette perspective, la notation est envisagée en termes « d'arrangements évaluatifs » pour assurer la motivation des élèves tout en maintenant l'autorité professorale et garantissant donc la « paix scolaire ».

La docimologie représente l'étude scientifique de la fiabilité et de la fidélité du jugement de connaissances portée par diverses procédures d'examen de notations, de classements et d'évaluation. Hadji (1997) nous précise que la docimologie (logos) est la science des examens, ou de la mesure par examen (dokimê) (p. 25).

Les études de Laugier et Weinberg (1938) puis Piéron (1963) ont montré, entre autres, que les examinateurs n'avaient pas tous les mêmes exigences. Des travaux complémentaires poussèrent plus loin l'analyse des facteurs influençant le jugement des correcteurs. De Peretti (1998) situe le point de départ de la recherche sur l'évaluation scolaire à partir de la critique des notes mises au baccalauréat en France. (p. 45). Elle s'est posée sur la question de la notation car il s'agissait d'une des seules démarches existantes et surtout à une quasi unanimité.

Le terme d' « évaluation sommative » a alors été identifié par les chercheurs. De Peretti la définit ainsi :

Elle permet, à partir d'une somme de données (recueillies au cours d'épreuves, d'examens), de savoir comment les objectifs ont été comparativement atteints, de faire un bilan sur les acquisitions, de classer et sélectionner les individus. Elle intervient en fin d'apprentissage et est destinée à situer l'élève par rapport aux objectifs, de façon à certifier que ces objectifs sont atteints (examens) ou à classer des élèves par rapport à cette attente en vue d'un recrutement (concours) (p. 47).

Il reste important de ne pas confondre évaluation sommative et évaluation certificative. En effet, autant la première ne représente qu'une démarche qui, en tant que telle, ne renvoie pas systématiquement à une certification. Elle peut en effet contribuer à une évaluation d'orientation, voire régulatrice ou encore formative. Une question se pose alors :

Dans le cadre des évolutions actuelles du contexte scolaire dans lequel les évaluations visent de plus en plus à certifier des compétences d'élèves et donc à affronter une multidimensionnalité, on peut se poser la question de la justification d'une démarche sommative traduite en note, donc à une échelle mathématique unidimensionnelle et qui en perd ainsi tout son sens. De Ketele (2006).

De ces diverses études ont donc émergé un certain nombre de facteurs liés au caractère subjectif de la notation et donc remettant en question la fiabilité de celle-ci par la notation, notamment sur les arguments de fidélité, validité, sensibilité. Jorro (2000) identifie ainsi des effets concernant l'ordre (fluctuation en fonction des copies corrigées), le contraste, (influence des contrastes entre copies), la contamination (influence des notes antérieures de l'élève), le stéréotype (catégorisation d'élèves ou de productions), la tendance centrale (établissement d'un intervalle central), le halo (importance du milieu, du soin, etc) p. 67.

Talbot, à partir des travaux menés dans ce domaine, fait également un large tour d'horizon complémentaire des autres effets, aussi surprenants les uns que les autres : effets de retard scolaire, effet de l'apparence physique, effets liés au sexe ou au contexte classe, effet Pygmalion, effet Posthumus. (pp. 105-109). La loi de Posthumus pourrait s'exprimer de la façon suivante ; « un enseignant tend à ajuster le niveau de son enseignement et ses appréciation des performances des élèves de façon à conserver d'année en année, approximativement la même distribution (gaussienne) de notes ».

De Landsheere (1992) nous précise quant à lui que :

la note comporte deux idées, de séparation et de réunion. Elle fait à la fois sens comme valeur d'une performance scolaire et comme expression d'une valeur d'un élève comparé aux autres. Elle révèle une contradiction majeure du système éducatif qui doit à la fois fournir des critères de classement des élèves dans une perspective de sélection et d'orientation et

individualiser et réguler l'action pédagogique pour faire réussir tous les élèves.

En ce qui concerne les recherches sur la notation, Merle (2014) identifie cinq résultats consensuels qui font l'unanimité dans la communauté scientifique :

- Elle ne mesure pas de façon précise les compétences des élèves ;
- L'existence de « biais sociaux de notation » : évaluateurs influencés par des facteurs extra scolaires (âge, redoublement, origine sociale, etc) ;
- Elle crée des différences, au mieux elle encourage les uns et décourage les autres, favorisant les phénomènes de « résignation acquise » ;
- Elle provoque une peur de l'échec et devient par là même source de tricherie ;
- Elle provoque un « désintérêt de l'apprendre », l'enjeu reste d'obtenir une bonne note, puis le travail d'oubli se réalise sur l'apprentissage réel. (pp. 1-5)

Après avoir analysé les effets de la notation, les investigations scientifiques se sont poursuivies, dans un second temps, avec comme objectif de limiter les failles de cet outil d'évaluation. Différentes procédures ont alors émergé, toujours à l'œuvre aujourd'hui : procédures de repêchage – harmonisation des notes – standardisation - procédures de modération (double correction) – etc.

Il semble donc acquis que les doutes sur l'objectivité de cette pratique d'évaluation persistent. Jorro juge d'ailleurs que l'évaluation-mesure au banc de la docimologie perd son autorité (p. 66-67). De Peretti repère également que :

Le problème central posé par l'évaluation sommative a été dès l'origine celui de sa validité. C'est pourquoi les études docimologiques ont débuté sur les conditions de cette validité et par une mise en lumière des aléas des examens en vue d'améliorer leur validité. Des « alertes docimologiques » ainsi que des effets intempestifs ou « pervers » ont ainsi été mis en place. (p. 50-51).

C'est ce que nous avons justement identifié précédemment.

Suite aux premiers travaux de docimologie, des chercheurs travaillent sur la dimension psychologique de l'évaluation et les facteurs influençant la notation notamment Noizet et Caverni (1978). De Vecchi (2011) va ainsi affirmer que notre culture se définit par une pédagogie de l'échec et éloigne de nombreux enfants qui auraient pu réussir. « Soit une dictée de 100 mots ; si faire 5 fautes mérite la note 0, que fait-on des 95 mots justes ? N'oublie t-on pas un peu facilement qu'évaluer...c'est donner de la valeur ? » (p. 7)

Il montre ainsi que les notes sont aisément manipulables et comportent des inconvénients :

elles font travailler les élèves pour la note ;

elles font croire que le jugement est juste (sous couvert d'une fausse rigueur scientifique) ;
elles privilégient les connaissances ponctuelles et éloignent des compétences ;
elles ne montrent pas les obstacles ;
elles masquent la progression annuelle ;
elles favorisent la compétition et limitent l'entraide et la solidarité ;
elles renforcent les jugements dangereux quand ils sont négatifs ;
elles rendent difficiles l'innovation ;
elles découragent ceux qui ont les mauvaises notes (p. 67-68).

Antibi (2002), en nommant l'évaluation-notation la « constante macabre », met l'accent sur le poids excessif qu'aurait la note et surtout la systématisation des mauvaises notes qui pousserait à la sélection par l'échec avec comme conséquence le découragement et l'exclusion de nombreux élèves. Le fait de toujours obtenir une courbe en effet de cloche (courbe de Gauss) avec cette nécessité de toujours retrouver un pourcentage d'élèves en échec. Il ne fait d'ailleurs que reprendre la loi de Posthumus que nous avons déjà abordée précédemment.

On pourrait ainsi reprendre à notre compte ce que nous dit Hadji (1997). « Tous les enseignants-évaluateurs devraient donc avoir définitivement compris que la notion de « note vraie » n'a guère de sens ». (p. 31)

Les textes officiels en vigueur (2016) rappellent que l'évaluation a pour fonction d'aider l'élève à progresser et à rendre compte de ses acquis. (Décret n° 2015-1929, Art. D. 321-10., JORF n°0002 du 3 janvier 2016). Pourtant, malgré ces textes officiels et les multiples travaux largement diffusés aujourd'hui auprès de l'institution et de la sphère enseignante, les pratiques en terme d'évaluation restent fortement ancrées sur la notation, notamment au fur et à mesure du cursus scolaire. Comme si plus on grandissait, plus la note avait un intérêt, ou du moins correspondait à un quelconque besoin!

Il reste sans doute aux « défenseurs » de la notation l'argument positif de l'émulation, la lutte contre les autres mais aussi contre soi-même pour se surpasser. Il persiste aussi l'argument lié à la gestion sociale déjà évoqué précédemment, le fait de maintenir un certain ordre social, une sorte de « pax romana » entre les différents acteurs de l'école, parents, élèves eux-mêmes et institution. C'est d'ailleurs ce qu'on retrouve dans le rapport de l'Inspection générale de l'Education nationale (juillet 2013). « Les professeurs des écoles recourant à la notation chiffrée justifient d'abord leur choix par la demande des parents : ils maintiennent ce système d'appréciation parce que, disent-ils, « il est attendu par les parents, qui le connaissent et savent l'interpréter ». Plus qu'un choix délibéré, ce serait donc un choix par défaut. » (p. 14).

Ces mêmes enseignants appuient cependant également leur argumentation sur davantage de rigueur, précision, justesse, exigence. Ceci vient quelque peu en contradiction avec ce que nous avons déjà prélevé sur la notation, notamment à travers les études docimologiques. La continuité avec le collège, voire le lycée est également avancée de leur part. « La note apparaît alors pour ces enseignants comme un élément de liaison entre le cycle 3, particulièrement le CM2, et la sixième. (p. 14). Au regard de ces résultats, on peut se poser la question d'un maintien de la notation comme réponse à des attentes éventuelles, qu'elles soient celles des parents ou des collègues à venir et à un certain « formalisme » de l'école de la part de ces enseignants, formalisme véhiculé par les termes qu'ils invoquent en boucle. Figari & Mottier Lopez (2012) nous signalent que nous sommes dans le contexte d'une histoire de l'éducation qui a fait la part belle à la mesure et la doxa ambiante reste proche de ces influences originelles (p. 214).

Une conclusion s'impose de manière relativement claire au sujet de la notation : les élèves y apparaissent très peu. Ce type d'évaluation-notation reste donc essentiellement centrée sur l'enseignant, son cadre d'enseignement, ses préoccupations, voire ses craintes.

Parallèlement à la notation comme pratique d'évaluation ancrée dans le système scolaire, d'autres pratiques se sont développées au fil du temps et des diverses expérimentations. Nous allons tenter d'en faire un tour d'horizon dans la partie suivante.

2.3.2. D'autres types d'évaluation sont possibles...et effectives

A côté de cette évaluation sommative largement ancrée dans l'école, un certain nombre de recherches se sont développées dans le cadre d'une évaluation qui va s'instituer en amont de cette dernière. Nous allons en développer ici quelques aspects qui ont pris une réelle place aujourd'hui dans le système éducatif.

C'est en 1967 que Scriven propose la notion d' « évaluation formative » au sujet des curricula avant d'être étendue aux étudiants par Bloom en 1971. Hadji (1997) précise que cela faisait trente ans que la communauté éducative appelait de ses vœux une évaluation se consacrant à la régulation des apprentissages, capable de guider l'élève pour qu'il puisse situer lui-même ses difficultés, les analyser, et découvrir, ou tout le moins mettre en œuvre, les procédures susceptibles de lui permettre de progresser (p. 8). Jorro le rejoint en mettant l'accent sur l'aspect formatif de l'évaluation résultant de ce dialogue continu entre l'élève et les repères explicites, entre son action et ce qui est attendu, entre son intention de faire et les normes définies (p. 87).

A travers ces premières définitions, contrairement à ce que nous avons vu par rapport à l'évaluation-notation, on s'intéresse aux différents acteurs qui jouent un rôle dans le processus d'évaluation, à la fois l'élève, comme l'enseignant, et bien sûr l'interaction qui en découle et qui devient significative dans cette démarche. L'évaluation formative devient une démarche de partage des règles du jeu entre enseignant et élèves. L'implicite est alors atténué afin de donner à l'apprenant la possibilité d'acquérir, dans de meilleures conditions, les savoirs en jeu. De son côté l'enseignant, instigateur de la démarche, prend conscience de l'importance des critères, des conditions de leur apparition tout autant que celles de leur appropriation. De Peretti (1998) la définit d'ailleurs comme :

un système de régulation conçu pour guider l'élève dans son apprentissage, à situer ses difficultés, à découvrir des procédures pour s'améliorer ; elle permet un retour sur les objectifs, elle est informative pour l'enseignant et l'enseigné ; elle permet de situer l'élève en cours d'un apprentissage, face aux objectifs que l'apprentissage s'assigne en vue de diagnostiquer les difficultés éventuelles et d'y porter remède (p. 47).

Nous constatons le renversement induit par cette forme d'évaluation qui, lorsqu'on se réfère au sens étymologique, se rapproche d'une épistémologie de l'évaluation liée à la valeur, au sens, à l'évolution et non plus seulement à sa fonction de mesure/contrôle. De Vecchi (2011) identifie d'ailleurs des critères spécifiques à l'évaluation formative :

- elle fait partie du processus d'apprentissage ;
- elle intègre la recherche des représentations mentales et des obstacles ;
- elle construit un statut positif de l'erreur ;
- elle implique la connaissance des objectifs par les élèves ;
- elle est tournée vers la formation ;
- elle débouche sur une remédiation possible ;
- elle est construite autour d'une pédagogie de la réussite
- elle correspond aussi à une évaluation du maître (feed-back) (p 45).

En parallèle à cette conception de l'évaluation à travers laquelle l'élève devient un « sujet apprenant », des formes plus élaborées autour justement de ce sujet émergent. Ainsi Jorro évoque « l'apostrophe évaluative » qui, selon elle, contrairement à l'évaluation formative orientée vers l'appropriation d'objets de savoir, reconnaît l'élève comme porteur de significations, lesquelles lui permettent d'entrer en relation avec le monde et y compris avec les savoirs scolaires (p. 97).

En lien avec cette idée de l'évaluation, d'autres formes ont émergé. Nous en évoquons ici quelques-unes, aujourd'hui expérimentées et développées par nombre d'enseignants et de formateurs :

- **L'évaluation diagnostique**, fondée sur une identification des acquis déjà réalisés par un élève et de ses attitudes, permettant par la suite des ajustements de son cursus scolaire et une rectification de son image. La loi de 1989 l'a mis à l'honneur via les tests nationaux en CE2 et 6ème, avec pour ambition de diffuser de nouvelles pratiques d'évaluation et donc de nouvelles pratiques pédagogiques.

- **La co-évaluation**, ancree sur l'évaluation d'élèves ou de groupes d'élèves entre eux par des procédés variés, tels l'échange de copies à corriger, des réflexions en commun sur des erreurs relevées, un perfectionnements ou une rectification à faire, des regards pluriels sur un travail mené, etc.

- **L'auto-évaluation**, en tant que démarche autonome opérée grâce à un instrument d'évaluation qui permet à l'apprenant de vérifier les étapes de sa démarche d'apprentissage et de simuler ses progrès sur des points précis.

- **L'évaluation formatrice**, qui vise en fonction de l'idée que seul l'apprenant peut réguler son apprentissage à ce qu'il s'approprie les critères de réalisation et juge sa propre production. Hadji (1997) défend l'idée qu'avec l'évaluation formatrice, « tout se réordonne autour de

l'activité de l'apprenant. La régulation externe cède la place à l'auto-régulation » (p. 63).

Sans faire une liste exhaustive des différentes formes que peut prendre l'évaluation, d'autres approches sont à signaler autour de cette dynamique impulsée. Ainsi apparaît le portfolio, conçu comme un dossier d'apprentissage progressif qui engrange les productions et les savoirs de l'apprenant, outil d'ailleurs utilisé à une certaine époque dans la formation des enseignants. D'autres formes existent telles le portefeuille de compétences ou encore les entretiens d'évaluation. On retrouve dans ces différents dispositifs des démarches relativement proches : travailler à l'implication des élèves dans le processus d'évaluation, l'inviter à exercer un regard critique sur son action et ses productions.

Il est à noter que les mouvements pédagogiques et d'éducation nés de l'Éducation nouvelle ont depuis longtemps défendu cette idée de l'évaluation en multipliant les expériences dans ce sens. Le mouvement Freinet (ICEM-Pédagogie Freinet) promeut par exemple l'idée d'une « évaluation sensible », qui ne peut se concevoir que dans une globalité d'apprentissage. Cette évaluation « dite naturelle » va jaloner le chemin sur lequel l'enfant est engagé. Elle peut être visualisée en terme de brevets et chefs d'œuvre mais elle doit avant tout profiter à l'apprenant et servir à en apprécier l'excellence en faisant intervenir plusieurs référentiels qui ne sont ni antérieurs, ni extérieurs mais qui s'élaborent au fur et à mesure du développement de l'enfant. La pédagogie institutionnelle initiée par Oury (1971) restructure également le sens de l'évaluation via un système de ceintures qui, à la fois, prennent en compte le niveau de chacun et exercent une sorte de défi pour accéder à de nouvelles compétences.

Nous terminerons cette partie avec des propos de Merle (2014) qui affirme que la note pervertit les missions centrales de l'école – éducation et instruction - au profit d'une seule de ces fonctions, la sélection. (p. 4). Sans aller jusque là, on peut en effet se poser la question des enjeux de l'évaluation et de la forme qu'elle va prendre face aux finalités de l'école. Il nous semble en tout cas intéressant que tout enseignant se pose cette question afin qu'il puisse clarifier une posture cohérente face à ce qui est semble être devenu un enjeu important de l'école.

Après avoir apporté des éclairages pluriels sur la question de l'évaluation, nous allons pouvoir dorénavant aborder notre champ de recherche.

III - NOTRE CHAMP DE RECHERCHE

3-1. Notre positionnement de chercheur, le cadre épistémologique

En tant qu'enseignant en école primaire puis formateur d'enseignants, nous avons été confronté aux évolutions et paradoxes qui ont traversé l'École ces dernières décennies,. Exerçant dans des contextes et auprès de publics scolaires très divers (écoles rurales, milieu spécialisé, écoles urbaines, ZEP, ...), nous nous sommes retrouvé face aux problématiques de l'École, notamment une certaine passivité des élèves, leur manque d'intérêt et de sens envers l'école, leurs difficultés, la compétition latente mettant de côté les élèves les plus démunis, etc. Parallèlement à ce parcours professionnel, nous avons poursuivi nos études et recherches afin de consolider des connaissances encore parcellaires dans le champ de l'éducation et de l'enseignement. L'effort de distanciation que nous tentons à travers cette recherche est l'occasion d'objectiver des pratiques maintenant largement éprouvées mais qui restent à observer, à analyser, à interpréter de manière plus distanciée, plus scientifique, qu'à travers le prisme du regard du praticien et militant pédagogique que nous sommes par ailleurs. C'est donc avec une certaine légitimité que nous abordons ce travail mais aussi dans une posture clarifiée de praticien-chercheur. La perspective de théorisation des pratiques a d'ailleurs été largement évoquée dans la littérature scientifique ; Mialaret (1968) ne nous affirme t'il pas qu'il convient d'améliorer ce qui est, d'inventer de nouvelles formes d'action, le tout avec une attitude scientifique qui permet des contrôles et les communications afin que l'ensemble des éducateurs puisse profiter de tous les résultats acquis (p. 18).

Nous nous situons dans la perspective d'une recherche qui vise à la fois à savoir, à savoir mieux et plus sur l'évaluation, ses enjeux, ses finalités et ses pratiques. Pour cela nous cherchons à décrire des pratiques d'évaluation pour tenter de les expliquer et des les comprendre. Altet, Blanchard-Laville, Bru (2004) nous proposent d'ailleurs dans le cadre d'une meilleure compréhension des pratiques enseignantes, de développer des recherches axées sur l'étude des processus interdépendants à l'œuvre dans la dynamique des rapports entre enseignement et apprentissage. « Sauf à admettre que l'apprentissage est la conséquence directe de l'enseignement qui le déterminerait en tous points, dans une perspective explicative, la question des relations entre enseignement et apprentissage reste entière » (p. 76). Il est alors question de prendre en compte les processus interactifs enseignement-apprentissage, ceci afin de mieux connaître ceux par lesquels les enseignants

s'engagent dans leur métier et les élèves dans l'activité. Cette démarche, qui vise à la connaissance des processus, montre bien qu'on ne peut se contenter de recherches dites « processus-produit » comme l'affirment ces auteurs.

Considérer les performances et les progressions des élèves comme produit de l'enseignement sans chercher à savoir comment s'est déroulé l'apprentissage sous les conditions créées par l'enseignant fait non seulement courir le risque d'une attribution hasardeuse de l'origine de ces performances mais surtout, laisse sans ressource la tentative de comprendre comment se produisent les effets de l'enseignement (p. 79).

Comme nous l'avons vu précédemment, des questionnements épistémologiques se posent autour de l'évaluation. Figari et Mottier Lopez (2012) montrent que « toutes les potentialités de convergences, de théorisations unificatrices et de possibilités de co-construction d'un champ praxéologique spécifique existent » (p. 223). Les études menées dans ce champ se sont portées en premier lieu sur le paradigme de la mesure, notamment à travers les études docimologiques que nous avons déjà largement abordées. Comme nous le font remarquer Figari et Mottier Lopez, des « biais » ont alors été mis en évidence afin de montrer les défaillances du jugement scolaire. Les postulats et modèles défendus par le paradigme de la mesure sont ici considérés dans un cadre légitime de référence pour conférer la rationalité manquante aux jugements des enseignants. (p. 9).

Mais d'autres travaux auxquels nous faisons référence interviennent dans notre étude, notamment ce qui concerne l'« approche interprétative ». Il s'agit alors de comprendre les phénomènes qui sous-tendent les jugements d'évaluation et ceci en lien avec les finalités éducatives. Figari et Mottier Lopez affirment d'ailleurs que si, d'un point de vue métrique, les facteurs tels que l'investissement de l'élève dans le travail scolaire, les projets, etc, font effectivement varier le jugement de l'enseignant, ils prennent sens par rapport à la finalité de la pratique éducative (p. 10). Les critères de validité, fiabilité, fidélité liés au paradigme de la mesure vont laisser alors place à des critères liés à un ancrage épistémologique différent, tels le sens, la valeur, l'évolution.

Ces questionnements et tensions autour du concept d'évaluation nous amènent à entrevoir des enjeux, des valeurs sans doute très différents, voire divergents du sens même de l'école. Ardoino évoquait déjà en 1977 l'idée de rupture épistémologique :

L'émergence récente, dans le champ social, de l'évaluation comme paradigme d'intelligibilité, d'action et de prise de décision marque « l'esquisse d'une révolution épistémologique ». Par son étymologie, l'évaluation véhicule l'idée de valeur, ce qui l'a

consacré, mais la réalité empirique lui a principalement attribué un principe d'incertitude pour trait essentiel. Les incompréhensions, incohérences, résistances qui entourent l'évaluation sont assurément la conséquence du cheminement qui conduit à une véritable rupture épistémologique (p. 139).

Nous reprenons à notre compte la perspective d'Ardoino. Il s'agit de dépasser la vision de l'évaluation en tant que mesure-jugement et performance opposant l'évaluateur et l'évalué pour l'envisager dans un paradigme d'intelligibilité, de le penser dans ses liens, dans ses articulations avec les pratiques enseignantes qu'elle engendre. A travers ce modèle d'évaluation, il y a activation de ce que Vial (2012) appelle un « mode de pensée ». Pour lui, l'évaluation définit non pas seulement l'organisation de la validation des contenus d'apprentissage, mais bien la mise en acte du projet de rendre intelligible ce qui est fait (p. 132). Comme nous le confirme Figari, nous sommes dans une « remise en cause épistémologique et sociale » de l'évaluation. Celle-ci a permis de voir apparaître une redéfinition de l'évaluation autour des concepts d'évaluation formative et d'évaluation pour l'apprentissage (p. 214).

C'est donc bien dans ce sens que notre travail cherche à comprendre les ressorts de l'évaluation en tant que processus interactif pouvant tisser des liens avec les pratiques des enseignants.

Après avoir précisé notre statut épistémologique, il est temps de délimiter notre champ de recherche. C'est ce que nous allons mener dans la partie suivante.

3-2. Délimitation du champ de recherche

Notre champ de recherche concerne les pratiques pédagogiques au sein de l'établissement scolaire, au cœur même de la classe. Il concerne plus spécifiquement l'école élémentaire et le collège, là où les problématiques liées à l'évaluation commencent à prendre corps. Comme nous l'avons vu précédemment, une majorité de pratiques d'évaluation restent ancrées sur la notation scolaire, notamment au second degré. On peut s'étonner d'ailleurs de cet ancrage dans un système aujourd'hui largement décrié par nombre de travaux autour de ce champ. Est-ce de l'ordre de la fameuse résistance au changement ? La crainte de la nouveauté, de l'inconnu, voire la méfiance ?

On connaît en effet les phénomènes liés à la persistance au système. Nous savons le poids de toute institution, dont l'institution scolaire, qui reste un univers relativement clos et immuable. Abandonner la notation de la part des enseignants, n'est-ce pas quelque part affirmer la primauté à l'élève et par là même perdre quelques onces de prérogatives enseignantes ? Nous pouvons faire le lien avec les missions et finalités mêmes de l'école. Et l'on voit bien que l'évaluation prend une part non négligeable dans celles-ci. On peut à ce titre reprendre ce que développe Talbot (2007) à travers son approche téléologique et ce qu'il rappelle des cinq missions de l'école que sont l'instruction, la socialisation, la personnalisation, l'orientation et la professionnalisation. Pour lui, ces objectifs ne sont pas sans lien avec l'évaluation notamment des élèves en difficultés. (pp. 149-153). Les enseignants, à travers leurs pratiques professionnelles, vont sans aucun doute privilégier des finalités par rapport à d'autres, selon les contextes, leur niveau d'expertise, le public auquel ils ont à faire, sans pour autant perdre le fil de ces missions.

Si nous revenons à l'évaluation-notation, les recherches dans ce champ nous ont montré que celle-ci comporte des éléments non productifs en termes de savoirs auprès de tous les élèves et sont en décalage avec certaines finalités de l'école. Nous savons pourtant qu'il existe aujourd'hui des enseignants qui mènent des pratiques d'évaluation sans utilisation de la notation. Ces derniers développent des pratiques et des outils qui envisagent l'évaluation sous d'autres angles. Notre question de recherche s'attache donc à tenter de voir en quoi ces pratiques d'évaluation jouent un rôle dans les pratiques professionnelles des enseignants. Est-ce que le changement des pratiques d'évaluation, notamment lorsque d'autres modes d'évaluation sont utilisés en remplacement de la notation scolaire, modifie les pratiques d'enseignement des professeurs ?

Afin d'explorer plus en avant les pratiques de ces enseignants et de ces équipes pédagogiques, nous décidons justement d'engager des entretiens exploratoires auprès d'eux. Notre choix s'oriente sur le chef d'établissement d'un collège public ayant décidé de remettre en question la notation auprès des élèves ainsi que sur un directeur d'école primaire publique qui a mis en œuvre d'autres pratiques d'évaluation que la notation.

Les résultats des entretiens exploratoires

Nous nommerons le premier « collège A » et le second « école B ».

Voici les éléments repérés lors du premier entretien auprès de la responsable du collège A. Il s'agit de ce qu'on peut appeler un petit collège (300-400) situé dans un milieu à connotation rurale accueillant les élèves d'une petite dizaine d'écoles rurales aux alentours. Il y a maintenant six ans, des professeurs de ce collège mènent un certain nombre de constats. Il y est observé chez les élèves un manque de motivation accompagné d'un travail relativement superficiel uniquement orienté sur l'obtention d'une note. Ce manque d'« ambition scolaire » se traduit par de nombreux départs en fin de 4^{ème}, le collège perdant pratiquement chaque année une classe de 3^{ème}. Du côté des professeurs, il est constaté de plus en plus l'installation de rapports de force avec les élèves qui semblent de plus les gêner dans leur enseignement. Du fait de ces jeunes qui sortent du collège de manière prématurée et de l'impression de ne faire réussir que les élèves les plus en réussite scolaire, se dégage une impression désagréable de contribuer à un système élitiste qui ne convient plus à ces professeurs.

De cette prise de conscience de quelques professeurs naît une question : « Et si nous supprimions les notes ? » Cet appel en forme de défi se traduit par une mise en action des professeurs. Un travail important de mise à plat du système d'évaluation alors utilisé commence. Ainsi débute la réflexion et la mise en œuvre d'une évaluation par compétences et d'un projet qui va se définir au fur et à mesure par un titre révélateur « Envie d'apprendre ».

La mise en œuvre réelle est progressive (sur une seule classe de sixième la première année) avant de gagner au fur et à mesure tout l'établissement.

Le bilan mené au bout de six années d'expérimentation aboutit à des changements unanimement reconnus au niveau des élèves : une meilleure mobilisation dans leur travail, une plus grande confiance de leur part, une meilleure mesure du niveau et des progrès. Le bilan des professeurs révèle aussi des changements importants : la création d'une dynamique d'équipe au niveau des enseignants, une plus grande communication avec les parents, des

changements dans les pratiques enseignantes avec une plus grande différenciation pédagogique, une diversification des démarches, etc. Un effet-établissement majeur est également opéré : l'arrêt des départs d'élèves en fin de quatrième ; ils terminent ainsi dorénavant leur scolarité au collège. Il est souligné par ce chef d'établissement, qui n'est dans celui-ci que depuis deux ans, le côté agréable et dynamisant de se retrouver dans ce type d'établissement.

Le second entretien exploratoire concerne le directeur de l'école B. Il s'agit d'une école primaire de milieu rural, proche d'une grande ville. Elle comprend environ 150 élèves répartis sur six classes.

La non utilisation des notes est liée à un « refus éthique » de la part de cette équipe pédagogique. On y retrouve une argumentation proche des analyses menées en docimologie : stigmatisation des élèves les moins performants, subjectivité de la note, découragement pour les élèves en difficulté, non fiabilité sur les savoirs réussis, source d'un esprit de compétition, construction d'un rapport dévié des élèves aux apprentissages, non prise en compte des rythmes d'apprentissage, des progrès, etc. Il est à souligner que des enseignants de cette équipe sont engagés pour certains d'entre eux dans un mouvement pédagogique qui est le mouvement Freinet (ICEM-Pédagogie Freinet).

Leurs pratiques d'évaluation sont basées sur un dispositif d'évaluation formative avec la mise en œuvre d'un « livret de formation » au niveau de l'école. Celui-ci décliné en cycles (cycle 1 pour la maternelle, cycle 2 pour CP-CE1 et cycle 3 pour les CE2-CM1 et CM2). On y retrouve, comme dans la pratique du collège A, une répartition des connaissances à acquérir en compétences liées justement à ce programme. Une responsabilisation progressive des élèves est réalisée dans l'avancée de leurs apprentissages par une utilisation de plus en plus autonome de leurs outils d'évaluation (passage de brevets - présentation de productions -- valorisation de celles-ci, etc). Les élèves, notamment de cycle 3, peuvent décider à tout moment, dès qu'ils s'en sentent capables, de « passer un brevet ». Un travail d'équipe important a été mené en amont pour l'élaboration des outils et de manière régulière pour échanger et analyser l'utilisation de ce système. Les parents peuvent voir à tout moment l'avancée des réussites de leur enfant car ce livret de formation leur reste accessible dès qu'ils en font la demande.

De ces entretiens exploratoires émergent quelques idées fortes concernant l'évaluation et liés aux éléments déjà identifiés dans notre première partie. En voici quelques unes :

- une évaluation pour faire sens, à la fois pour les élèves mais aussi pour les différents acteurs de l'école, parents, enseignants, éventuellement institution ;
- une évaluation liée à la motivation, à un rapport plus réel au travail, à la construction des apprentissages de la part des élèves ; les élèves sont amenés à se mobiliser régulièrement dans une perspective de nouvelles compétences à acquérir ;
- une évaluation explicite, qui repère précisément les apprentissages des élèves par l'identification de compétences à acquérir, celles-ci étant visualisées à travers un outil lisible (livret de formation pour l'école B, outil numérique visualisant les compétences acquises et celles restant à acquérir pour le collège A).
- une évaluation clarifiée au sein de l'équipe pédagogique, qui produit à la fois de la continuité et de la cohérence dans la scolarité des élèves, et de la transparence au niveau des parents.
- une évaluation qui engage les enseignants à un travail d'équipe fondé sur l'échange, la confrontation, l'analyse de pratiques.
- une évaluation-valeur, qui recherche en premier lieu l'identification d'apprentissages construits, sans omettre les difficultés et erreurs qui ont l'occasion d'être reprises par ailleurs. Les termes utilisés par ces équipes sont d'ailleurs révélateurs : projet « envie d'apprendre » et « livret de formation » liés donc étroitement à l'évaluation formative.

La première conclusion que nous pouvons tirer de ces deux entretiens s'oppose quelque peu à ce que nous avons vu précédemment autour de l'évaluation-notation qui la montrait comme une pratique subie d'enseignants telle que l'exprime Hadji (1997) en affirmant que la plupart des enseignants vivent trop souvent encore cette évaluation comme un fardeau, que l'on supporte parce qu'on le pense nécessaire, ou comme un frein, quand ce n'est pas du temps perdu, plutôt que comme un outil efficace au service d'une pédagogie dynamique (p. 9). Ce que nous venons de découvrir ici du rapport à l'évaluation a tendance à nous montrer le contraire. De nouveaux questionnements ont tendance à émerger.

L'évaluation serait-elle donc un moyen d'aide à l'apprentissage des élèves ? Pourrait-elle devenir un outil de compréhension de ce que les élèves font à l'école ? A t'elle une part dans la mobilisation des enseignants à s'engager dans leur métier, voire dans des pratiques professionnelles plus variées ? N'est-elle pas un élément pouvant apporter un appui à des pratiques plus collectives, à engendrer une dynamique d'équipe dans un établissement ? L'évaluation peut-elle permettre de resituer des enseignants au cœur des finalités de l'école ? Autant de questions qui peuvent nous interpeller. C'est d'ailleurs Crozier (1995) qui relève que « le monde de l'école n'apprend pas à se connaître et à s'évaluer car le système de

notation le pousse à répéter et à plaire plus qu'à se comprendre et à se tester » (p. 40). Ce que nous venons d'explorer ne nous amène t-il pas à penser plutôt que nous sommes sur un système de compréhension de la valeur formatrice, éducative de l'école ?

Après avoir délimité notre champ de recherche, grâce notamment aux entretiens exploratoires, nous allons dans la partie suivante présenter la problématisation de notre recherche.

3-3. Problématisation

Nos premières explorations à travers ces définitions ont fait apparaître des sens parfois des tensions entre différents paradigmes, notamment celui de l'évaluation en tant que procédure de jugement, contrôle et performance et celui de l'évaluation comme processus générateur de valeur, de sens, voire d'évolution et de régulation pédagogique et didactique. Notre recherche portant l'accent sur les systèmes s'intéressant plus particulièrement aux pratiques d'évaluation sans utilisation de la notation, nous nous appuyerons sur le versant de l'évaluation porteuse d'intelligibilité et donc liée au sens, à la valeur.

Notre question de départ posait celle du lien entre l'évaluation et la pratique professionnelle des enseignants et, par là même, du lien qu'entretient l'évaluation avec la construction des apprentissages chez les élèves. Pour poursuivre nos découvertes, nous avons procédé à des entretiens exploratoires auprès de responsables d'établissements scolaires. Ceux-ci nous ont permis de faire émerger des éléments forts concernant notre objet de travail. Ils nous montrent notamment que des transformations s'opèrent pour les enseignants au niveau de leurs pratiques professionnelles mais aussi au niveau des élèves dans leur rapport au savoir, au travail scolaire.

Ne pouvant aborder, au cours de notre étude, l'ensemble des éléments prélevés, nous nous centrerons en priorité sur les pratiques professionnelles des enseignants à travers leurs pratiques déclarées. Pour ce qui concerne les élèves et leur rapport au travail, aux apprentissages, nous dégagerons éventuellement quelques caractéristiques relevées dans nos travaux.

Notre recherche tentera donc de voir en quoi les pratiques d'évaluation qui mettent de côté la notation scolaire jouent un rôle dans les pratiques d'enseignement. Notre problématique est donc porteuse d'un certain nombre de questions :

Est-ce que le changement des pratiques d'évaluation, notamment lorsque d'autres modes d'évaluation sont utilisés en remplacement de la notation scolaire, exerce des liens avec les pratiques d'enseignement des professeurs ?

Existe-t-il des corrélations entre l'évaluation et les pratiques professionnelles des enseignants? Si oui, quels types de liens se jouent entre l'évaluation et les pratiques des enseignants? Une évaluation qui met de côté la notation scolaire est-elle porteuse d'un autre rapport des enseignants au processus enseignement-apprentissage?

Nous développerons notre travail en plusieurs parties.

Après avoir exploré le cadre théorique de l'évaluation à travers son historique, ses définitions, les formes qu'elle peut prendre dont celle liée à la notation scolaire, nous posons maintenant le champ théorique de travail à travers le filtre de notre question de recherche sur le lien entre l'évaluation et les pratiques professionnelles des enseignants. C'est à travers ces appuis théoriques que nous traiterons notre corpus de données.

Notre recueil de données sera constitué à partir d'entretiens et de réponses à questionnaire avec des enseignants pratiquant des modes d'évaluation sans utilisation de la notation scolaire.

3-4. Champ théorique de travail

Afin de poursuivre notre champ théorique de travail, nous nous appuyons dans un premier temps sur le terrain des pratiques enseignantes qui, comme le rappelle Talbot (2007), sont à la fois multiples et variées car liées aux différents contextes, aux divers environnements dans lesquelles elles s'opèrent [...] Ces pratiques peuvent toutefois être considérées comme singulières, c'est-à-dire propres à un individu (p. 11).

Nous nous situons dans le courant interstructurationniste qui, selon la classification de Not (1979), envisage les théories privilégiant les interactions entre les facteurs d'apprentissage internes et externes à l'élève. Nous faisons référence à la perspective constructiviste et socio-constructiviste dans laquelle l'activité propre de l'élève, défini comme apprenant, joue un rôle fondamental dans la construction des connaissances, ceci en interaction avec les adultes et les pairs. Et comme l'affirme Talbot, la richesse des interactions sociales avec un adulte ou avec les élèves est mise en valeur pour le développement de l'intelligence (p. 27).

Le concept d'évaluation sommative via la notation scolaire que nous avons présenté au début de notre étude se situe dans un modèle de référence ancré sur des « modèles linéaires ». Celui-ci, comme le rappelle Talbot, entraîne des approches empiriques ou frontales [...] l'apprentissage étant programmé par l'enseignement (p. 34). Dans cette perspective, l'évaluation sommative a toute sa place car l'apprentissage de l'enseigné doit être le fruit de l'enseignement magistral de l'enseignant. A contrario, nous nous situons sur « les modèles interactifs » qui vont prendre en compte l'évolution des apprentissages chez les élèves et engager par là même d'autres modes d'évaluation. L'enseignant dispose alors d'un rôle multiple qui engendre à la fois une forte médiation sociale et l'élaboration d'un milieu permettant à chacun d'agir.

Altet (1994), en faisant justement l'état des travaux dans ce champ, définit l'enseignement comme un processus interactif, interpersonnel, intentionnel, finalisé par l'apprentissage des élèves. Elle situe cet apprentissage au cœur d'un processus enseignement-apprentissage dans lequel l'enseignant doit mettre en place des interactions constructives, significatives dans sa classe ; « celles-ci permettent d'envisager l'élaboration d'un milieu dans lequel chacun peut prendre sa place et agir » (p. 125). Nous prendrons donc ici le point de vue de l'école, de la culture scolaire, de ce milieu spécifique qui engage des élèves dans le cadre scolaire à évoluer ensemble durant nombre d'années dans un milieu-classe, au sein d'un milieu-école qui se fait et se défait au gré des constitutions de groupes et des rencontres. Ainsi Bruner (1991) juge que :

l'enfant ne s'introduit pas dans la vie de son groupe comme un ensemble particulier et autistique de processus primaires. Il participe d'emblée à un vaste processus public où se négocient publiquement les significations. L'entrée de l'enfant dans un groupe, dans une communauté scolaire va l'engager d'emblée dans un milieu qui est déjà porteur de significations et auquel il va donner du sens pour lui-même. (p. 28)

Les élèves, comme l'enseignant, participent donc à un milieu, construisent une culture propre à celui-ci et qui, pour notre étude, envisage l'évaluation au coeur de ce processus. La prégnance de la culture du milieu montre qu'on ne peut penser l'école, et l'enfant à l'école, comme étranger à ce processus mais bien intégré pleinement à cette dimension. Bruner caractérise aussi l'école comme un ensemble de ressources interprétatives, une boîte à outils composée de techniques et de procédures permettant de comprendre et de gérer notre monde (p. 124).

Nous nous situons bien au cœur des pratiques enseignantes, au sein du milieu-classe. Nous nous appuyerons sur les travaux de Bandura, notamment ceux ancrés sur la théorie sociocognitiviste développée en lien avec ses recherches sur l'apprentissage social. Comme nous avons plutôt évoqué précédemment les approches socioconstructivistes, nous nous devons de faire un point sur les distinctions avec l'approche sociocognitiviste. En proposant une approche psycho-sociale des activités cognitives, le socioconstructivisme remet en cause des modèles psychologiques du développement cognitif, centrés sur des mécanismes individuels. Il remet ainsi au goût du jour des approches théoriques qui insistent davantage sur les dimensions sociales dans la formation des compétences, alors que le sociocognitivism considère l'interaction de l'individu avec le milieu social comme la composante déterminante de ses acquisitions cognitives.

Pour approcher le travail de Bandura, nous prendrons appui sur un article approfondi de Carré mené justement sur son œuvre (2004). La théorie de l'apprentissage social ainsi définie par Bandura tente d'expliquer le comportement humain en termes d'interactions continues entre les déterminants cognitifs, comportementaux et environnementaux. Les individus et leurs environnements deviennent ainsi des déterminants réciproques l'un de l'autre (Carré, 2004, p. 24). Bandura inscrit d'ailleurs, notamment dans « L'apprentissage social », publié en 1976, son travail dans une « psychologie de la motivation, de la pensée et de l'action ». Il y développe à la fois l'importance d'une observation active mais qui, loin de se suffire à elle-même, est interprétative.

Le processus d'apprentissage se situe bien à la fois dans l'observation et l'interprétation. Mais

la notion d'autorégulation y joue un rôle également essentiel. Comme nous le rappelle Carré (2004, p. 27), pour Bandura « les sujets sociaux ne sont pas uniquement de bons apprenants et des imitateurs actifs. Ils sont également des agents autodirigés, capables de participer à la motivation, à la guidance et à la régulation de leurs actions ». Et c'est de plus « en raison de cette capacité d'influence réciproque qu'ils ont entre eux que les individus sont au moins partiellement maîtres de leur propre destinée ». Tout sujet social est donc considéré comme un agent proactif, capable d'auto-organisation, d'autoréflexion et d'autorégulation.

Carré (2004, p. 32) précise que dans la théorie sociocognitive le fonctionnement psychologique est analysé à travers une causalité réciproque triple, à travers un modèle dit « *triadique* ». Trois séries de facteurs entrent en interaction deux à deux. Les facteurs internes à la personne concernent les événements vécus aux plans cognitif, affectif, biologique et leurs perceptions par le sujet ; en particulier les perceptions personnelles d'efficacité (ou de compétence), les buts cognitifs, le type d'analyse et les réactions affectives vis-à-vis de soi-même. Les déterminants du comportement décrivent les patterns d'actions effectivement réalisées et les schémas comportementaux. Les propriétés de l'environnement social et organisationnel, les contraintes qu'il impose, les stimulations qu'il offre et les réactions qu'il entraîne aux comportements représentent le déterminant environnemental. Il paraît alors indispensable de considérer les trois séries de déterminants comme étant en interaction permanente et qui agissent dans des proportions différentes selon les situations de vie. C'est bien ce double caractère interactif et triadique du modèle qui permet d'analyser les processus qui conduisent au mode de fonctionnement observé.

Selon Bandura, le vecteur le plus puissant, dans l'ensemble des capacités autoréflexives qui régissent les actions, les affects et les motivations humaines, est le sentiment d'efficacité personnelle ou « auto-efficacité » (« self-efficacy »). C'est, selon lui, le fondement de la motivation, du bien-être et des réalisations humaines. Ces jugements personnels sont portés par le sujet sur ses propres capacités d'action sur soi-même et le monde physique et humain, toujours en référence à une catégorie spécifique de tâches ou d'opérations. .

Les jugements d'auto-efficacité personnelle se construiront, d'après Bandura, à partir de quatre sources d'apprentissage : l'expérience vécue (succès, échecs, attentes, convictions, ...), l'expérience vicariante (liée au modèle, à l'observateur), la persuasion verbale (interne et externe) et l'état émotionnel ou physiologique. Carré (2004, p. 44) nous précise que les perceptions d'efficacité interviennent également de façon puissante dans la régulation et la persistance des efforts en cours d'action, par exemple dans le cas des apprentissages, et ici

encore, de façon plus nette en situation d'évaluation. Le sentiment d'efficacité est en effet fortement corrélé à l'usage de l'autorégulation des apprentissages et de la métacognition et représente un vecteur majeur de la performance, en particulier pour apprendre. Il interagit avec l'ensemble des dimensions (motivationnelles, affectives, cognitives) du concept de soi en situation, qu'il s'agisse du travail, de l'éducation ou des relations interpersonnelles.

Les significations à travers ce modèle d'analyse triadique de Bandura vont justement nous permettre de construire notre propre cadre d'analyse des pratiques enseignantes. C'est ce que nous précisons dans la partie suivante à travers le protocole de recherche que nous envisageons.

3-5. Protocole de recherche

Nous nous situons dans une démarche de type inductif en système ouvert car nous nous intéressons à la vie d'établissements scolaires à travers le filtre des pratiques enseignantes autour de l'évaluation. Notre étude a commencé par un temps d'exploration du milieu autour de notre champ d'étude. Nous nous proposons d'analyser, dans une visée heuristique, les pratiques enseignantes à travers leurs perceptions en privilégiant le point de vue des enseignants eux-mêmes. C'est au travers de leur discours que nous allons tenter d'accéder à une intelligibilité des pratiques enseignantes autour de l'évaluation.

Notre recherche comporte également une visée praxéologique, elle a en effet vocation à porter l'accent sur les pratiques déclarées d'enseignants qui développent au sein de leur établissement des pratiques d'évaluation n'utilisant pas la notation. Ils expérimentent par là même des pratiques et outils qui envisagent l'évaluation sous un autre angle. Notre visée est de produire des savoirs dans notre champ d'étude mais cherche également à agir au développement d'autres pratiques d'évaluation, voire à produire des savoirs d'action en direction des enseignants qui seraient susceptibles de modifier leurs pratiques mais aussi en direction de la formation professionnelle initiale des enseignants.

Nous procéderons par un recueil de données synchronique au moyen d'entretiens et de questionnaires avec des enseignants volontaires exerçant dans des établissements scolaires des premier et second degrés. Un facteur essentiel rassemble ces enseignants, ils n'utilisent pas la notation dans leurs pratiques d'évaluation. Nous nous appuyons sur des enseignants exerçant dans des établissements ayant volontairement décidé d'adopter d'autres modes d'évaluation. Mais nous nous appuyons aussi sur des enseignants exerçant dans des établissements qui n'ont pas forcément remis en question la notation. Notre corpus sera donc constitué d'entretiens et de réponses à un questionnaire menés auprès de ces enseignants.

Outre les données issues des entretiens et questionnaires analysés en tant que tel, notre corpus sera complété par un certain nombre d'outils d'évaluation utilisés par ces mêmes enseignants.

Nous procédons, sur la même base de questions, à des entretiens de type semi-directif pour permettre aux sujets des entretiens de pouvoir débattre de l'évaluation à leur manière, selon leurs propres entrées, mais aussi au moyen de questionnaires afin d'obtenir un certain nombre de réponses à nos questions initiales.

Nous garantissons dans notre recherche l'anonymat des sujets d'entretiens que sont les enseignants et la confidentialité requise pour toute personne et établissement participant à notre étude.

De par les contraintes de temps de notre part et du côté des établissements eux-mêmes, notre étude s'appuie sur un échantillon restreint d'enseignants et d'établissements. Nos résultats ne présenteront que des conclusions provisoires en l'état et les perspectives d'ouverture susceptibles d'émerger pourront être approfondies par la suite.

Nous nous appuyons sur la théorie sociocognitive de la causalité triadique réciproque (Bandura, 1980, 2003) qui nous permet d'appréhender les discours des enseignants comme le produit d'interactions dynamiques entre trois séries de facteurs :

- leurs caractéristiques personnelles, autrement dit, les facteurs personnels internes ;
- leurs actions et comportements ;
- le contexte, l'environnement.

On ne peut en effet comprendre l'activité des enseignants qu'en lien avec leurs expériences antérieures, avec les traces laissées sur leur personnalité et leur cognition. La prise en compte de l'interprétation des informations provenant de l'environnement qu'ils se font à travers leurs aspects cognitifs et émotionnels est importante. Il convient donc de repérer ces traces et de les étudier dans ce qu'éprouvent ces enseignants à travers leurs discours. Nous tenons à préciser que ces pratiques ne sont accessibles, dans la présente étude, qu'au travers de ce qu'en disent les acteurs, notre analyse ne pourra donc se focaliser que sur les discours autour des pratiques enseignantes par les enseignants eux-mêmes.

Nous cherchons d'abord à identifier les facteurs personnels et donc à voir comment fonctionnent les conceptions et croyances personnelles, les perceptions de soi, mais aussi les aspirations et les intentions dans le cadre de notre objet d'étude qui est l'évaluation. Nous savons qu'ils sont constitués d'aspects plus largement cognitifs, émotionnels, mnésiques, attentionnels ou représentationnels, relatifs à l'identité des enseignants.

Nous cherchons également à identifier les comportements induits à travers les pratiques d'évaluation des enseignants. Il s'agit de tout ce qui concerne leur action, leur activité, les opérations menées dans leurs pratiques quotidiennes. Nous tentons de comprendre leur activité productive, celle qui va créer les conditions d'apprentissage des élèves, mais aussi leur activité constructive, celle qui va les transformer eux-mêmes et par voie de conséquence ses enseignements, et donc ce qui construit de nouvelles connaissances chez lui.

Il sera également intéressant dans ce cadre de cerner les objets professionnels, les instruments d'action utilisés par ces mêmes enseignants.

La troisième dimension concerne l'environnement de travail des enseignants, qui leur est à la fois extérieur et indépendant. Celui-ci est constitué de faits, de contraintes, de ressources, liées à l'environnement social et organisationnel. Il comprend un environnement imposé pour lequel les sujets ont peu, voire aucune prise ; un environnement choisi pour lequel le sujet, devant une variété d'options possibles, peut prendre des décisions, et enfin un environnement construit qui se développe par les sujets eux-mêmes. Le contexte conçu par l'ensemble des éléments perçus de l'environnement par le sujet est mobilisé.

Nous savons ainsi que l'activité, les comportements et le contexte des sujets, et donc pour notre étude les enseignants, sont en constante interaction et s'influencent réciproquement. Ils organisent les pratiques enseignantes. Nous analysons ces trois dimensions séparément mais aussi à travers leurs interactions liées aux différents processus en jeu. Le double caractère interactif et triadique du modèle choisi à travers cette circularité ascendante ou descendante pourra nous apporter des éléments d'analyse pertinents, sachant que les modalités d'interaction des facteurs peuvent évoluer d'un cas à l'autre.

Nous nous attachons à organiser notre questionnaire de départ à partir des trois entrées du modèle interactif triadique. Nous présentons ici les questions qui servent d'appui à notre étude et par là même à notre problématique de recherche.

A- Questions relatives à la dimension personnelle :

1- Histoire personnelle sur l'évaluation :

En tant qu'ex élève, quels sont vos souvenirs de scolarité sur l'évaluation ?

2- Histoire professionnelle sur l'évaluation :

En tant qu'enseignant, quel est votre rapport à l'évaluation, votre regard, votre vécu ?

B- Questions relatives à la dimension de l'action, du comportement des enseignants :

3- Pratiques et outils d'évaluation :

Vos pratiques actuelles d'évaluation ; les dispositifs, ressources, outils utilisés ?

Pratique commune dans l'établissement ou non ?

4- Evaluation et pratiques professionnelles :

Avez-vous l'impression que ces pratiques d'évaluation ont/ont eu, un lien de cause à effet sur vos pratiques d'enseignement ? Si oui, de quel ordre est-ce ? Précisez les effets.

5- Apprentissages de savoirs enseignants :

Avez-vous acquis de nouveaux savoirs à travers votre réflexion, votre travail sur l'évaluation ? Si oui, qu'y avez-vous appris ?

C- Questions relatives à l'environnement, au contexte (établissement, collègues/équipes, parents, autres acteurs) :

6- L'environnement :

L'environnement, le contexte dans lequel vous êtes a-t-il eu un effet sur vos pratiques actuelles d'évaluation ? ... et inversement, l'effet de votre présence sur les pratiques actuelles de l'environnement? Si oui/ou non, préciser le(les).

7- Les choix d'évaluation :

Pourquoi ce choix actuel d'évaluation ? S'il y a eu changement en cours de carrière, les raisons, les déclencheurs ?

Afin de pouvoir traiter les données recueillies dans ces entretiens, nous construisons à partir de nos questions d'entretiens une première grille d'analyse (tableau n° 1). Nous établissons ce tableau en lien avec les trois dimensions initiées par Bandura dans son modèle interactif triadique.

Tableau n° 1 « Première grille d'analyse »

Catégories/ variables		Éléments d'analyses tirés des entretiens			
Histoire personnelle, professionnelle enseignants sur évaluation (Bandura)	Histoire personnelle évaluation				
	Histoire professionnelle évaluation				
Actions, comportements liés à l'évaluation (Bandura)	Pratiques d'évaluation				
	Outils d'évaluation				
	Lien aux pratiques enseignantes				
	Savoirs enseignants construits				
Contexte, environnement (Bandura)	Établissement				
	Nature des rapports avec collègues				
	Nature des rapports avec parents, élèves				
	Nature des rapports avec autres acteurs				

Après avoir explicité notre protocole de recherche, nous allons pouvoir dorénavant traiter notre recueil de données.

IV- RECUEIL ET TRAITEMENT DES DONNEES

4.1 – Recueil des données

Afin de traiter les informations recueillies au travers des entretiens et questionnaires, nous nous appuierons sur l'analyse de contenu développée par Bardin (1977, 2011). Il s'agit donc d'un ensemble d'instruments méthodologiques s'appliquant sur des discours et permettant l'examen méthodique de données. Notre corpus est composé de propos d'enseignants relatives aux pratiques d'évaluation. Nous tentons par la même de les classer, de les catégoriser afin d'en déduire des significations et d'en interpréter des éléments constitutifs par rapport à notre objet de notre travail.

Il nous paraît en effet essentiel de conserver une attitude de vigilance critique par rapport à notre recueil de données. Il s'agit, par une lecture attentive, de décrire de manière objective des mécanismes non perçus à priori afin d'en comprendre les significations. Nous pourrions ainsi répondre à notre question de recherche de manière plus pertinente. Nous cherchons en effet à savoir si le changement des pratiques d'évaluation, notamment lorsque d'autres modes d'évaluation sont utilisés en remplacement de la notation scolaire, modifie les pratiques d'enseignement des professeurs.

Nous tenterons, dans un premier temps, de faire émerger des significations de sens à travers ce que nous disent les enseignants de leurs pratiques professionnelles concernant l'évaluation. Partant du modèle théorique de la causalité triadique réciproque emprunté à Bandura, les pratiques des enseignants sont envisagées comme relevant d'interactions mutuelles entre leur histoire professionnelle et personnelle, le contexte d'exercice professionnel de ces enseignants et leurs actions et comportements relatifs à l'évaluation. Le tableau d'analyse conçu à partir des travaux de Bandura sur la théorie sociocognitive de la causalité triadique réciproque sera notre première grille de lecture des données recueillies.

Notre analyse se focalise donc sur ce que les enseignants disent de leurs pratiques. Les premières lectures de notre corpus, tout en suivant le fil de celui-ci, nous engagent dans une pré-analyse nous permettant de repérer un corpus spécifique. Celui-ci fait émerger de premiers indices à travers le tableau suivant.

Tableau n° 2 « Éléments d'analyse » complété

Catégories/ variables	Éléments d'analyses tirés des entretiens				
Histoire personnelle, professionnelle enseignants sur évaluation <i>(Bandura)</i>	Histoire personnelle évaluation	Vécu négatif évaluation : stress, peur, découragement , ennui, ...	Vécu « normal » : relativisation parents, absence souvenirs, ...	Vécu positif: motivation, en tête classement, bonnes notes agréables	
	Histoire professionnelle évaluation	Les débuts	Les évolutions, les déclics	Questionnement sur le sens de l'évaluation	
Actions, comportements liés à l'évaluation <i>(Bandura)</i>	Pratiques d'évaluation	Évaluation formative	Auto-évaluation	Évaluation directe	Évaluation sommative
	Outils d'évaluation utilisés	Référentiel de compétences	Outils informatiques	Outils « à même la classe »	
	Lien aux pratiques enseignantes	Cohérence des pratiques	D'ordre pédagogique	D'ordre didactique	De l'ordre de l'environnement
	Savoirs enseignants construits	Éthique : posture, valeurs...	Savoirs pédagogiques	Savoirs didactiques	
Contexte, environnement <i>(Bandura)</i>	Établissement	Établissement lambda	Etablissement pilote, expérimental	Les points de départ	
	Nature des rapports avec collègues	Le travail en équipe au sein établissement	Le travail avec enseignants hors établissement		
	Nature des rapports avec parents et élèves	Rapport parents à l'évaluation	Rapport parents au savoir	Rapport élèves à l'évaluation	Rapport élèves au savoir
	Nature des rapports avec autres acteurs	La vie scolaire	Acteurs divers		

Notre question de recherche s'intéressant aux liens entre pratiques d'évaluation et pratiques professionnelles des enseignants nous nous attachons à nous saisir d'abord du corpus obtenu sur cette question spécifique. Il s'agit de la quatrième question de notre grille d'entretien :

« Avez-vous l'impression que ces pratiques d'évaluation ont/ont eu, un lien de cause à effet sur vos pratiques d'enseignement ? Si oui, de quel ordre est-ce ? Précisez les effets ? »

Dans le cadre de l'analyse de causalité triadique réciproque, nous procédons par la suite aux liens avec les autres entrées de notre cadre d'analyse liées à nos autres questions.

Le dispositif méthodologique repose sur un matériel discursif tiré d'entretiens semi-directifs et de questionnaires menés auprès de onze enseignants exerçant dans des contextes divers en terme de milieu et de niveau d'enseignement.

Notre corpus

5 entretiens et 6 questionnaires

* 6 professeurs d'école (dont 1 en maternelle et 2 en segpa) – 4 professeurs de collèges et 1 professeur de lycée

* 2 hommes : 1 moins 40 ans – 1 plus de 50 ans

* 9 femmes : 4 moins de 40 ans – 3 entre 40 et 50 ans – 2 plus de 50 ans

* milieux : 5 urbain – 2 péri urbain – 4 rural

* ancienneté : 2 moins de 10 ans - 7 entre 10 et 20 ans – 2 plus de 30 ans

* disciplinaire : histoire/géographie – lettres – sciences – langue vivante

* pratique des pédagogies « nouvelles » : 10 sur 11

(pédagogie coopérative – pédagogie Freinet – pédagogie institutionnelle – GFEN)

A partir des indices prélevés de notre corpus et figurant sur la grille d'analyse précédente, nous réalisons un découpage sémantique ; nos unités d'enregistrement sont donc représentés par des thèmes récurrents. Le thème est bien l'unité de signification de notre étude car porteur de significations et « noyau de sens ». C'est donc à partir de ces unités porteuses de sens que nous proposerons par la suite des inférences afin d'avancer nos interprétations. Pour faciliter la visualisation des récurrences thématiques et le traitement de nos données, nous mettons chaque entretien de notre échantillon d'une couleur différente.

A la suite de ce travail méthodologique, nous identifions trois thématiques fortes (T1, T2, T3) :

- T1 : autour de la posture professionnelle, de la culture enseignante ;
- T2 : autour du pôle du savoir, des apprentissages ;
- T3 : sur la place que tient l'élève, le rôle qu'il joue.

Après nous être attaché à saisir le corpus restant à partir des autres questions de notre questionnaire, nous identifions alors une quatrième thématique liée à l'environnement, au contexte. A partir de ces grandes thématiques (T), nous tentons de repérer des catégories (C). L'opération de catégorisation consiste en l'élaboration d'une grille de catégories, c'est-à-dire des rubriques rassemblant des éléments ayant des caractères communs sous un titre générique. Il s'agit donc de la classification d'éléments constitutifs d'un ensemble. Nous présentons ici notre catégorisation :

-T1 Pôle enseignant :

- C1 – Posture professionnelle
- C2 – Gestion de classe
- C3 – Rapport au temps

-T2 Pôle savoir :

- C4 – Processus enseignement-apprentissage
- C5 – Sens de l'évaluation
- C6 – Approche didactique

-T3 Place, rôle de l'élève :

- C7 – Les outils d'autonomie
- C8 - Les attitudes des élèves

-T4 Environnement, contexte :

- C12 – L'équipe pédagogique
- C13 – Les autres acteurs

A partir de ce repérage des catégorisations, nous représentons dans le tableau suivant la fréquence des unités utilisées par les individus de notre corpus. Nous utilisons un code lettre correspondant à chaque enseignant (A à K - A correspondant à l'individu de notre premier entretien ; K correspondant à l'individu de notre dernier questionnaire).

Tableau n° 3 « Récapitulatif des unités de l'échantillon par catégorie »

pôle enseignant

C1 posture professionnelle	C2 gestion de la classe	C3 rapport au temps
A – B – C – D – F – G – H – J - K	B – C – D – F – G – I	C – D – F – H
> 80 %	> 50 %	35 %

Pôle savoir

C4 processus enseigner-apprendre	C5 rapport, sens évaluation	C6 approche didactique
A – B – C – D – E – F – G – K	A – C – F – G – H – K	C – E – F – G
> 70 %	> 50 %	35 %

Pôle élève

C7 autonomie	C8 attitudes	
A – B – D – E – F – G – H – K	B – C – E – F	
> 70 %	30 %	

Pôle environnement

C9 travail en équipe	C10 autres acteurs	
A – C – E – H – I – J – K	A – B – C – D – E – I – K	
> 60 %	> 60 %	

4.2 – Traitement des données

A partir de cette opération de catégorisation et de repérage des unités les plus fréquemment utilisées, nous allons pouvoir commencer le traitement de nos données.

Dans un premier temps, nous évoquons le lien direct exprimé dans les réponses de nos enseignants entre leurs pratiques d'évaluation et leurs pratiques professionnelles (question 4) Pour la moitié d'entre eux, les enseignants issus de notre corpus y évoquent un lien de cohérence :

« Je ne vois pas ça l'un sans l'autre mes pratiques d'enseignement sont liées aux pratiques d'évaluation ce ne serait pas possible pour moi d'avoir une pratique d'évaluation de note ça n'aurait aucun sens par rapport aux pratiques d'enseignement que je peux avoir avec les enfants actuellement [...] Bien sûr l'évaluation n'est plus une fin mais un passage permettant aux élèves de progresser [...] Oui l'évolution des évaluations a automatiquement un impact sur la construction des séquences d'apprentissage [...] Oh oui c'est sûr j.'ai changé parce que je me suis rendue compte que là j'étais obligée d'être très claire sur ce que j'évaluais [...] Oui bien sûr il y a tout de suite une relation évidente. » (extraits de réponses à la question 4).

Ces remarques sont exprimées quasi-immédiatement lorsque la question leur est posée. La relation entre pratiques d'évaluation et pratiques professionnelles leur paraît évidente. Elles sont liées, elles sont en cohérence. Apparaît l'idée que l'évaluation ne serait qu'un moyen, un outil au service de pratiques professionnelles plus globales. Ils l'expriment d'ailleurs en tant que « passage » ayant un « impact » sur les pratiques professionnelles. Deux enseignants vont même jusqu'à affirmer :

« j'aurais peut-être dit l'inverse est-ce que c'est pas mes pratiques d'enseignant qui ont fait évoluer mes pratiques d'évaluation [...] la pédagogie que j'ai choisie d'utiliser/ approfondir/ apprendre/essayer implique une évaluation sans note. »

On constate encore une fois cette articulation inévitable, et même pour certains le besoin de se mettre en cohérence. L'évaluation sans utilisation de la notation viendrait en conséquence de pratiques plus globales.

Suite à ces observations en guise d'introduction, nous déclinons dans la partie suivante le traitement des données recueillies à travers le filtre de nos catégories. Nous commençons par traiter le premier pôle apparu qui est le pôle enseignant. Nous traiterons ensuite des autres points.

On trouve l'ensemble des réponses à notre questionnaire en annexe 1. Nous nous appuyons ici sur les extraits soumis à notre catégorisation, auxquels nous adjoindrons le traitement de celles-ci.

4.2.1 - Une posture professionnelle « qui bouge »

Cette catégorie émerge fortement, elle est abordée en effet par plus de 80 % des enseignants interrogés. Elles apparaissent, de plus, de manière récurrente au cours des entretiens et questionnaires ; elles sont en effet issues de plusieurs questions (questions 4, 5 et 6). Nous faisons le choix de présenter les discours relevés en les organisant par registres proches, registres que nous reprenons d'ailleurs dans le traitement des données qui suit. Nous mettons également en exergue (en gras) les discours les plus significatifs.

Extraits des réponses concernant la catégorie

forcément tu es obligé d'étudier un peu plus l'individu et de partir de ce qu'il est pour essayer de l'amener un peu plus loin et en SEGPA... (enseignant B)

*Peut-être que je peux dire que ne pas avoir de note me force à essayer **d'être au plus près de ce produisent les enfants, à voir dans le détail...** (enseignant G)*

*Pour cela **la posture a changé la posture de guide d'accompagnateur** davantage... (enseignant C)*

***J'apprends à davantage écouter les élèves en faisant la part des discours parasites les miens et ceux des élèves.... les dialogues interpersonnels notamment gagnent en authenticité....**(enseignant D)*

*Je pense avoir du coup acquis une **capacité d'écoute plus large et plus précise** et que cela m'a permis ensuite **d'analyser plus finement chaque situation, chaque élève ...** (enseignant F)*

***Être empathique et vouloir le meilleur pour tous m'a obligé à changer énormément ma pratique. J'ai osé me mettre en danger** en mettant en place la coopération, les débats à visée philosophique, les plans de travail... (enseignant K)*

je peux aider un élève durant une évaluation : reformulation de question, définition de vocabulaire, aide technique, coup de pouce papier préparer en amont... (enseignant H)

*Oui, notamment par **rapport aux élèves présentant des troubles de l'apprentissage...** (enseignant J)*

*L'autorité on ne pouvait plus menacer avec la note mais voilà ça c'est fini et maintenant pour nous **le travail a été dissocié de l'autorité ne se construit pas par ça mais plutôt par la mise en œuvre du pourquoi...** (enseignant C)*

L'absence de notes est d'une certaine manière une façon de faire tomber les masques je cherche à éviter les relations de pouvoir abusives les élèves le sentent très rapidement... (enseignant D)

je me suis senti plus à l'aise aussi par ce que ce n'était pas quelque chose de définitif et qu'il y avait un côté moins sacralisé de l'évaluation... (enseignant A)

on nous a demandé de présenter le projet des centaines de fois à des collègues à des journalistes là dessus ça nous a poussé [...] j'ai énormément appris là dessus réfléchir sur ses pratiques pour exposer argumenter évoluer aussi en fonction des critiques extérieures quand on a écrit des articles aussi il a fallu [...] c'était intéressant... (enseignant C)

J'ai appris à accepter de modifier une pratique dans le courant même de l'année tout en restant très ferme sur l'existence d'un cadre connu et partagé qui sécurise le travail et sur le sens de la démarche qui justifie la modification [...] c'est qu'on travaille et aussi l'émancipation la paix le plaisir mais chut pas de grands mots... (enseignant D)

il y a tout de suite une relation évidente...d'jà avec le conseil susciter une discussion sur l'évaluation n'est qu'une entrée pour s'intéresser au travail ensuite cela permet de partager une temporalité commune quand évaluer ? quoi évaluer ? autant de questions à porter en conseil. (enseignant D)

Cette réflexion autour de l'évaluation m'a permis de mettre en COHERENCE ma pédagogie avec ce que je suis, ce dont j'ai envie et mes compétences [...] Je ne sais pas si cela m'a permis d'acquérir de nouvelles compétences ou si cela m'a permis d'exploiter d'autres compétences notamment de savoir être [...] changement de posture peut-être mais posture plus proche de ce que je suis en vrai que de la posture institutionnelle... (enseignant H)

C'est en passant par la pratique réflexive que mes pratiques en matière d'évaluation se sont tournées vers la pédagogie institutionnelle, puis coopérative. Et de là, l'évaluation non notée, passée au bon moment, explicitée s'est imposée d'elle-même. ...(enseignant K)

J'ai acquis des savoirs qui me permettent aujourd'hui d'être sollicitée à l'ESPE pour partager mes pratiques. J'ai beaucoup étudié [...] Je lis beaucoup : des livres, des articles. Je fais partie des Cahiers pédagogiques : écrire m'oblige à m'observer faire et à analyser. ...(enseignant K)

Eviter les notes me paraît un moyen convenable de tenter d'installer cette société idéale dans la micro-société qu'est la classe, et dans les petits cerveaux malléables des enfants...(enseignant G)

et depuis qu'on a fait les chefs d'oeuvre on a ressenti à un moment donné le besoin de faire une tâche globale de remettre en tâche globale parce qu'on était beaucoup dans l'itemisation [...] que faisons-nous pendant ce temps là pendant qu'ils font leur truc quelle est notre place ça a été dur au début ça n'a pas été simple de trouver sa place de les aider sans trop dire au début... maintenant ça va de mieux en mieux [...] ça permet un de réinvestir des choses et puis de travailler en groupes et là on n'évalue pas l'objet en tant que tel mais on évalue beaucoup l'oral et puis on évalue aussi comment le gamin il a fait grandir son projet... (enseignant C)

Les termes utilisés par les enseignants de notre échantillon sont révélateurs d'une attitude centrée sur les élèves et leur travail : « tu es obligé d'étudier un peu plus l'individu [...] Ne pas avoir de note me pousse à être au plus près [...] J'apprends davantage à écouter les élèves [...] Je pense avoir acquis une capacité d'écoute plus large et plus précise... »[...]. Autant de propos qui nous amènent vers une posture professionnelle qui se profile dans la personnalisation, et qui montre sans aucun doute une plus grande dévolution envers l'élève.

Les termes de « guide, d'accompagnateur » sont évoqués, comme des expressions telles qu'« être à l'écoute, être empathique ». On peut aussi relever la place des relations, des interactions dans le groupe-classe, lié à un « cadre partagé et sécurisant ». La gestion de classe paraît s'orienter vers une forte interactivité au sein du groupe-classe, et notamment dans la relation enseignant-élèves.

La posture de pouvoir, d'autorité de l'enseignant, fondée habituellement sur un de ses piliers que représente la notation, est remise en question. Elle paraît se réinstaurer sous d'autres formes : « l'autorité ne se construit pas par ça mais plutôt par la mise en œuvre du pourquoi ». On y évoque le cadre partagé tout en invoquant la prise de risque et le lancement de nouvelles pratiques (coopération, plus d'oral, etc). Un subtil équilibre semble t-il entre cadrage et expérimentation.

Des enseignants expriment ainsi la mise en cohérence avec leurs valeurs, ou du moins cherchent à s'en rapprocher : visée émancipatrice de l'école, perte de sacralisation de l'évaluation. « Cette réflexion autour de l'évaluation m'a permis de mettre en cohérence ma pédagogie avec ce que je suis, ce dont j'ai envie et mes compétences. »

On entre, semble t-il, dans la complexité liée à la multiplicité des approches (travaux de groupes, activités de réinvestissement, place grandissante à l'oral) tout en se confrontant à des questions relatives au positionnement, à sa posture professionnelle. « ça n'a pas été simple de trouver sa place », nous rappelle d'ailleurs un enseignant.

Sont également évoquées à plusieurs reprises le fait de gagner en analyse, en réflexion sur sa propre pratique, avec comme objectifs d'améliorer le travail en classe et de gagner en accompagnement pour les élèves. Une certaine mise à distance de l'aspect institutionnel paraît émerger, pour être plus soi, plus en accord avec son éthique professionnelle.

On peut sans doute rapprocher ces observations sur la posture professionnelle avec le propre vécu de ces enseignants vis-à-vis de leur vécu scolaire, résultats que nous avons obtenus lors de la première question de notre questionnaire. Pour environ deux tiers de ces enseignants, en effet, les souvenirs relatifs à l'évaluation ne sont guère positifs. On y évoque l'ennui, le stress, le découragement, voire la peur, la dévalorisation, les pincements d'amour-propre, le manque

de sens. Autant d'expressions qui montrent combien la notation scolaire reste largement ancrée, et ce même des les esprits d'anciens élèves classés « bons élèves », à ce qu'ils nous disent. Tous affirment en effet qu'ils n'ont guère connu de soucis de résultats, et donc de note, à l'école (cf réponses à la question 1). Ils n'ont cependant pas la même façon d'analyser ce parcours. Ceux qui ne se rappellent pas de mauvais souvenirs, ou qui conservent de bons souvenirs, se remémorent malgré tout leurs premiers échecs qui relèvent alors souvent de l'enseignement supérieur.

4.2.2 Vers une gestion coopérative de la classe

Une catégorie issue essentiellement de la question 4 sur les liens entre pratiques d'évaluation et pratiques d'enseignement, que nous avons nommée « gestion de la classe », émerge également de manière relativement importante. Un peu plus de la moitié des enseignants s'y réfère.

Extraits des réponses concernant la catégorie

*Je le mettrais en premier le fait de **constituer un groupe classe avec une cohérence une cohésion** et le fait qu'à l'intérieur de ce groupe-classe tu essaies **de créer des individus** et de faire en sorte **que des personnalités émergent** tu as d'un côté une cohésion.... (enseignant D)*

*Pour les activités évaluées sans note, **je me sens beaucoup plus dans le dialogue avec l'élève** lorsque je rends la grille. **Au lieu de devoir gérer parfois des réactions violentes d'élèves** (déception de mauvaise note...), **ils demandent ce qui est à améliorer.** (enseignant I)*

*Quelque chose que je ne faisais pas du tout c'est l'oral évaluer l'oral et mettre une note de participation [...] **on évalue donc beaucoup plus l'oral qu'avant** là c'est général [...] on a défini des critères sur ce qu'on évaluait et ces critères sont les mêmes sur la 6ème que quand on va faire **les grands oraux** ce qu'on a inventé cette année les grands oraux une journée... (enseignant C)*

*Je les fais écrire je les fais réfléchir je leur fais faire un conseil je leur fais faire **un moment de régulation de leurs relations de respect d'entraide** etc ça leur permet d'avancer... (enseignant B)*

***Des situations qui permettent des temps d'échanges autour des savoirs** : le Marché ; les livres de la nature ou sur le monde, une fois par semaine en libre, etc... (enseignant F)*

*Mettre des notes alors que **je cherche à favoriser la coopération, l'estime de soi, l'envie d'apprendre dans et par le groupe, une dimension métacognitive** qui favorise l'apprentissage, la note viendrait à l'encontre de tout cela, le ruinerait je pense... (enseignant G)*

Elle rejoint, d'une certaine manière, des éléments déjà abordés au niveau de la posture professionnelle, notamment relatifs à l'écoute et à la place accordée à l'oral, au langage, dans la classe. Mais des éléments nouveaux y apparaissent. On sent la volonté chez ces enseignants, au-delà de la prise en compte des élèves, d'aller vers une recherche d'atmosphère, de cohésion au sein de leur groupe-classe : « constituer un groupe-classe avec une cohésion [...] un moment de régulation avec les élèves [...] je cherche à favoriser la coopération, l'envie d'apprendre dans et par le groupe ». Le groupe identifié par les élèves qui le composent prend une place essentielle, ceci à travers un désir de la part de l'enseignant de développer une atmosphère de respect, une ambiance pacifiée. Un enseignant s'exprime d'ailleurs de cette façon : « au lieu de devoir gérer parfois les réactions violentes... ». On instaure une institutionnalisation de l'organisation du groupe en question grâce notamment à diverses techniques de régulation. La volonté de constituer un groupe d'apprentissage dans lequel chacun peut prendre sa part apparaît clairement.

On y retrouve la place importante à nouveau accordée à l'oral. La question de l'évaluation dans un groupe-classe ne serait donc pas qu'une histoire de tests et contrôles écrits mais quelque chose qui se joue dans l'interaction, dans la prise de parole, l'écoute et l'échange. L'enseignant qui exerce dans un établissement sans aucune notation (enseignant C) signale d'ailleurs ce fait, après cinq années d'expérience : « on évalue beaucoup plus à l'oral qu'avant », jusqu'à même organiser dans l'établissement de grands oraux durant lesquels les élèves sont amenés à mener des projets qu'ils présentent ensuite à un jury. Il s'agit bien d'une conception de l'oral destinée à favoriser l'apprentissage : « des temps d'échanges autour des savoirs [...] Ils demandent ce qui est à améliorer [...] je cherche à favoriser une dimension métacognitive ». Nous sommes bien dans le cadre de l'oral pour apprendre, d'une prise en compte de la parole des élèves pour construire des savoirs.

On entend également dans cette recherche de cohésion au sein du groupe-classe une reconnaissance, malgré tout, des individus, des personnalités : « tu essaies de créer des individus et de faire en sorte que des personnalités émergent... » ; il ne s'agit pas d'une empreinte si forte du groupe que les individualités en disparaîtraient, mais au contraire, par le travail mené autour de l'organisation de ce groupe. On sent la volonté de permettre à des individualités d'apparaître, de se développer, voire de s'épanouir, non pas uniquement dans un but individualiste mais bien dans la perspective d'un « intérêt collectif ». Il s'agit en effet de favoriser « l'entraide, la coopération, ... » et par là même la mutualisation des efforts de tous dans le cadre d'un intérêt commun.

4.2.3 - Un rapport au temps qui compte

Une autre catégorie, nommée « gestion du temps », est apparue de manière certes moins importante mais non moins révélatrice d'un facteur essentiel de la classe et des préoccupations enseignantes. Celle-ci est apparue pour un peu plus du tiers de nos enseignants.

Extraits des réponses concernant la catégorie

je laisse plus de temps aux évaluations : des évaluations programmées sur une période pour que l'élève puisse voir ses progrès dans les compétences travaillées ; toujours des possibilités d'être ré-évalué ; des aller-retour entre les productions des élèves et moi-même pour corrections, conseils... jusqu'à ce que l'élève produise quelque chose de qualité dont il est fier ... (enseignant H).

mise en place systématique de bilans et de temps d'écoute dont les enfants prennent l'habitude. Quand ils voient le cahier ou l'ordinateur, ils savent que je vais avoir besoin de silence , de temps et et d'attention. Et donc un aménagement des temps... (enseignant F)

avec le conseil susciter une discussion sur l'évaluation n'est qu'une entrée pour s'intéresser au travail ensuite cela permet de partager une temporalité commune quand évaluer ? quoi évaluer ? autant de questions à porter en conseil [...] les élèves qui acceptent de se poser ces questions s'approprient le temps scolaire se projettent ou regardent le chemin parcouru.... (enseignant D)

c'est ce qui a beaucoup changé mais ça a changé les cours parce qu'il a fallu se recentrer supprimer peut-être du contenu qui était...en histoire on peut parler pendant des heures [...] Et supprimer des choses qui étaient peut-être moins importantes dans le contenu et recentrer sur la notion importante pour dégager du temps de travail sur les capacités (enseignant C)

Une certaine temporalité semble prise en compte dans l'appréhension de l'évaluation. Elle n'apparaît alors plus comme une finalité reconnue uniquement en fin d'apprentissage mais bien ici intégrée dans une sorte de processus qui se déroule sur plusieurs échelles de temps. Il existe bien sûr l'élément « programmation », mais on y trouve également des allers-retours entre élèves et enseignant « pour aboutir à quelque chose de qualité dont l'élève sera fier ». Le temps prend donc ici toute sa valeur et donne à l'évaluation une connotation ancrée sur la mise en valeur du travail tout en lui donnant du sens.

On aperçoit également tout l'intérêt d'un certain « aménagement du temps » qui comprend à la fois des temps de régulation dans le groupe, alliés à des outils spécifiques. On va même

jusqu'à « partager une temporalité commune ». On sent un désir de faire que les élèves s'approprient cette temporalité et donc par là même d'y inscrire l'évaluation. Nous ne sommes plus dans le cadre d'une évaluation en instant T qui va venir conclure pour l'essentiel un apprentissage vécu, mais bien dans une temporalité qui s'inscrit sur la durée et notamment dans l'évolution, dans le sens, dans le but ultime de mettre en valeur les progrès réalisés. On va même jusqu'à « regarder le chemin parcouru ». La durée devient un enjeu essentiel dans l'apprentissage.

Cet enjeu du temps auprès duquel chaque enseignant court le plus souvent prend ici une place essentielle grâce aussi à la notion de choix. On y assume le fait de réaliser des choix à la fois pour « recentrer sur l'essentiel » pour « dégager du temps » justement sur l'essentiel » et ne pas se faire engluer dans les affres des programmes. Cela demande sans aucun doute une prise de recul à la fois sur les enjeux des savoirs en jeu mais aussi sur sa posture enseignante qu'il est utile sans aucun doute alors de requestionner.

Nous avons donc extrait quelques grandes catégories apparues dans notre corpus concernant le pôle enseignant. Nous y avons mis de côté pour l'instant un autre point fort apparu qui est le travail en équipe, mais nous le reprendrons lorsque nous traiterons les données concernant le pôle élève.

Nous traitons maintenant de la deuxième thématique que nous avons identifiée de manière forte dans notre corpus qui autour du pôle du savoir.

4.2.4 - L'empreinte du processus enseignement -apprentissage

Au niveau de ce pôle savoir que nous approchons ici, une catégorie émerge de manière relativement forte. Il s'agit de tout ce qui touche au processus enseigner-apprendre. Des éléments significatifs sont relevés pour plus des deux tiers des enseignants interrogés.

Extraits des réponses concernant la catégorie

J'ai appris à accepter de modifier une pratique dans le courant même de l'année tout en restant très ferme sur l'existence d'un cadre connu et partagé qui sécurise le travail et sur le sens de la démarche qui justifie la modification... (enseignant D)

j'étais peut-être plus dans le magistral dialogué tout le temps [...] je suis encore mais par moments

là on va travailler une capacité cette heure là elle est pour ça [...] dans ces cas là ils sont en activité beaucoup plus de travaux de groupes [...] ça ça a changé aussi parce que du coup on s'est mis à en faire aussi un peu à les mettre plus en action plus de travail de groupe... (enseignant C)

le fait de différencier moi c'était ça au début tu peux leur donner la même évaluation tu peux pas faire les mêmes choses avec tout le monde alors forcément ça sert à rien à part faire des calculs qui prennent du temps... (enseignant E)

forcément tu es obligé d'étudier un peu plus l'individu ... (enseignant A)

ces évaluations individuelles permettent d'avancer et moi je ne suis jamais aussi bien dans une classe que quand chacun fait son boulot et que je peux venir donner un coup de main à chacun ce que j'arrive à faire cette année et là je suis heureuse... (enseignant B)

Peut-être que je peux dire que ne pas avoir de note me force à essayer d'être au plus près de ce produisent les enfants, à voir dans le détail [...] Le temps accordé à ces diverses tâches liées à l'évaluation d'une production est variable d'un élève à l'autre la prof se rend disponible pour un dialogue interpersonnel (enseignant D)

Mon changement s'est fait en même temps que la mise en application d'une pédagogie différenciée ou plutôt personnalisée. Depuis, je personnalise les apprentissages. Les élèves passent la même évaluation, mais quand ils sont prêts à le faire... (enseignant K)

Je pouvais ensuite répondre plus individuellement à chacun, à son niveau de proximité de fonctionnement, de compréhension... (enseignant F)

ça mettrait à mal un rapport à l'erreur que je cherche à rendre constructif, positif, c'est en voyant où ça coince qu'on apprend, quand l'erreur n'est pas sanctionnée abruptement par une note qu'on a moins peur... (enseignant G)

Comme nous l'avons déjà vu précédemment, à ce niveau aussi, l'enseignant prend des risques tout en y assurant aussi ses arrières. On pose le cadre de travail et, à partir de là, on s'autorise à changer, à modifier ses pratiques, à se lancer dans d'autres démarches pédagogiques avec en lien le sens que chacun peut y mettre. Ainsi le pose l'enseignant D. Ce phénomène réapparaît chez les autres enseignants pour qui on voit poindre également des démarches différentes : du magistral dialogué aux travaux de groupe mettant les élèves en activité réelle, des démarches de différenciation et de personnalisation, etc.

Par là même on perçoit la réorientation de la pratique pédagogique dans le processus apprendre, et notamment à travers le fait de ne plus pouvoir proposer le même type d'évaluation à tous en même temps. On recherche plus de précision, de détail, ce qui n'apparaissait pas, ou peu, auparavant au moyen d'évaluations collectives formelles. On

s'intéresse à l'individu mais à travers ce qu'il élabore, ce qu'il produit, ce qu'il est censé apprendre. S'instaure par là même un « dialogue interpersonnel » ; on y retrouve encore une fois la place essentielle du langage mais également une proximité de relation, d'échange enseignant-élève semble-t-il plus propice à la construction de leurs apprentissages.

On retrouve aussi le travail sur l'erreur, l'erreur non plus considérée comme faute à sanctionner par une note, mais bien un appui sur le chemin de l'apprentissage, un obstacle ponctuel sur lequel il faudra revenir pour affronter telle difficulté et la surmonter. C'est ce qu'évoque d'ailleurs l'enseignant G par le fait d' « instaurer un rapport positif, constructif vis-à-vis de l'erreur ».

Nous retrouvons ces éléments d'ailleurs dans les réponses à la question sur l'histoire professionnelle des enseignants (question 2), le fait de motiver davantage les élèves, de combattre leur découragement face, parfois, à l'enchaînement de mauvaises notes. Le fait d'arriver à entrer dans la compréhension de ce qu'on leur demande, de les engager dans des perspectives de progrès, de « permettre aux élèves fragiles d'avoir des perspectives de progrès sans être sanctionnés. (enseignant H) », etc.

Autant d'éléments qu'on retrouve par voie de conséquence dans leurs propres préoccupations professionnelles. Ce que nous retrouverons plus loin dans les facteurs de sens sur l'évaluation.

4.2.5 - Vers un rapport à l'évaluation à travers le sens

Une autre catégorie émerge également à travers ce pôle du savoir, il s'agit du rapport à l'évaluation. Plus de la moitié des enseignants interrogés cite des éléments relatifs à cette catégorie.

Extraits des réponses concernant la catégorie

Il me semble indispensable d'évaluer régulièrement les élèves pour vérifier les acquis de savoirs et de savoir-faire. J'ai toujours évalué mes élèves et continuerai à le faire. Pas d'évaluation surprise.... (enseignant F)

L'évaluation n'est plus une fin mais un passage permettant aux élèves de progresser....

J'essaie, depuis le début de ma carrière, de faire en sorte que l'évaluation me serve à situer les élèves, et leur tendre la main là où ils ont du mal.... (enseignant G)

Permet un dialogue plus apaisé avec les élèves notamment les élèves "fragiles". Cela ne "casse" pas. L'évaluation devient un vrai outil pédagogique... (enseignant H)

Globalement, ce n'est pas le fait que l'évaluation ne me satisfasse pas qui a permis le changement. C'est l'intime conviction que pour apprendre et progresser, mes élèves devaient donner du sens à ce qu'ils font, et il fallait qu'ils soient heureux de le faire.... (enseignant K)

Donc plus d'activités en classe mais des activités plus ciblées donc une cohérence, une construction au fur et à mesure de l'oral des compétences d'oral et maintenant beaucoup d'élèves connaissent ces critères... (enseignant C)

Ce sont des trucs complexes que je vise, la langue comme un moyen d'expression, dans toute sa complexité... (enseignant G)

un côté moins sacralisé de l'évaluation donc ça se passait dans des moments plus détendus pour les enfants et pour moi [...] Je pense que les enfants ressentent aussi le stress ou pas le stress que peut avoir l'enseignant à ce moment là aussi.... (enseignant A)

A travers les réponses apportées, apparaît l'idée d'une évaluation qui serait vue, et vécue, en tant qu'outil d'apprentissage au sein de la classe : un moyen pour vérifier régulièrement les acquis des élèves mais aussi pour les situer, pour les aider à progresser. L'évaluation semble donc, à travers ces propos, comme intégrée au processus d'enseignement-apprentissage de la classe. Ses multiples fonctions agissent et interagissent au cœur de la vie de la classe. C'est à travers ce prisme que l'évaluation prend sens, qu'elle devient utile à la fois pour l'enseignant mais aussi pour les élèves. Les critères sont visualisés et appropriés par tous. La complexité du processus est prise en compte, notamment encore une fois à travers le langage.

Une autre dimension émerge également à travers ce que nous avons déjà évoqué qui est l'ambiance au sein de la classe et donc le mieux-être de chacun de ses membres ; celui-ci apparaît à travers un aspect moins sacralisé de l'évaluation mais aussi par le plaisir qu'on peut prendre à apprendre.

Nous pouvons également faire le lien sur cette question avec les réponses apportées à la question 1 relative à l'histoire personnelle des enseignants sur l'évaluation. En effet, on y constate justement le manque de compréhension vis-à-vis de l'évaluation. Manque à la fois de sens mais aussi d'envie de rechercher l'origine des erreurs et donc des difficultés occasionnées. ...et bien sûr le lien inévitable entre travail fourni et résultats à l'évaluation. Il

apparaît, en voie de conséquence, un sentiment d'injustice et la mise en place de tous les « empêchements d'apprendre » que peuvent engendrer de telles situations.

On peut aussi constater le contraire à travers les derniers propos des réponses à la question 1 pour lesquels apparaissent le fait que le sens, la motivation pour l'élève se révèle aussi à travers la bonne note de l'arrivée et lorsque le défi n'est pas trop éloigné de sa zone proximale. Il nous faut relativiser ces derniers propos par le fait que ces phrases sont citées par des ex-élèves souvent brillants et ayant réussi scolairement. Il n'en est malheureusement pas de même pour tous. On sait cependant qu'il s'agit d'un argument récurrent chez les défenseurs de la notation.

Extrait des réponses à la question 1

le fait de ne pas toujours comprendre à quoi servait cette évaluation [...] de ne pas pouvoir lui donner de sens... (enseignant A)

SI j'avais moins de 15/20, j'étais très mécontente. Je laissais alors cette note de côté et ne cherchais pas à comprendre d'où venaient mes erreurs... (enseignant I)

J'ai trouvé que les enseignants de lycée s'interrogeaient peu sur notre travail personnel. En général, une évaluation ratée signifiait qu'on n'avait pas travaillé. Ils n'essayaient jamais de remédier au fait qu'une notion n'ait pas été comprise... (enseignant K)

... ..

J'étais très attachée aux notes. J'étais ce qu'on appelle « une bonne élève ». Clairement, une de mes motivations était de « ramener à la maison » une note au-dessus de 18/20... (enseignant I)

A été une source de motivation quand bons résultats accessibles.... (enseignant H)

Des éléments significatifs émergent aussi de la question concernant l'histoire professionnelle des enseignants interrogés. On perçoit bien en effet les questionnements que posent professionnellement, et sans doute plus intimement, des élèves sans attente, ...à part celle de la note finale. Ce type de distanciation, de prise de recul « salutaire », peut emmener des enseignants vers « d'autres chemins professionnels ».

Extrait des réponses à la question 2

..ils attendaient que ça passe ils n'attendaient rien de plus et c'est vrai que ça me mettait de plus en plus mal à l'aise avec l'impression qu'à chaque fois qu'on rendait un travail c'est noté ?... (enseignant C)

L'idée que l'élève travaille pour lui donne du sens à ce qu'il apprend. Ce qu'élève, je n'ai jamais fait puisque je travaillais pour la note (motivation extrinsèque). Aujourd'hui, j'évalue de manière positive : seules les compétences acquises ou presque acquises sont présentées... Mais l'élève lors de son bilan sait quel plan de travail (et quelles compétences) il doit prévoir pour la période suivante... (enseignant K)

Nous laisserons sur cette question le mot de la fin à un enseignant qui montre bien l'enjeu profond de l'évaluation et sans doute l'une des plus fortes résistances au changement de pratiques à ce niveau :

« Mes premières expériences ont été jouissives. C'est exaltant d'avoir enfin ce pouvoir... Non pas de faire du mal, car j'ai toujours été bienveillante, et les notes que je mettais étaient toujours expliquées, mais j'aimais le geste, l'impression de valeur que cela me donnait. Pour moi évaluer, c'était noter... Je ne me demandais même pas si noter avait un sens, je n'y avais jamais réfléchi » (enseignant K).

Le pouvoir du savoir, le pouvoir du geste qui assure sa posture, qui lui donne même de la valeur, reste un ancrage fort de la posture professionnelle sans lequel certains pensent perdre tout moyen d'autorité qui leur permet de « tenir la classe ».

Mais nous avons gardé le retournement de situation pour l'ultime fin car, « ce sont les élèves en difficulté qui m'ont sauvée. Comme je suis à l'écoute de tous mes élèves, j'ai toujours eu à cœur qu'ils soient heureux de venir en classe. Or, comment être heureux de venir quand on se tape des notes minables... (enseignant K). »

4.2.6 - Vers une meilleure maîtrise didactique

Une catégorie autour de la didactique est également relevée par un tiers des enseignants interrogés. Certes, il ne s'agit pas d'une catégorie utilisée de manière forte par nos enseignants, mais elle y apparaît clairement.

on a eu des stages sur les compétences et j'ai beaucoup mieux saisi les compétences j'ai avancé j'ai lu beaucoup plus de choses mais aussi sur les compétences il y a eu une véritable formation ... donc plus d'activités en classe mais des activités plus ciblées pas pour de l'activisme pour les occuper comme on a pu faire des fois en histoire géo pendant toute une période où on donnait forcément des questionnaires sans se dire ce qu'on cherche à cibler...et maintenant tous les cours je les conçois comme ça quelle est la compétence importante pour moi dans ce cours et sur quelles notions c'est basé... (enseignant C)

le premier été une personne par matière a construit le référentiel qu'il a proposé aux autres après ... (enseignant C)

Cela m'a aussi conduit à travailler les concepts organisateurs de chaque notion pour cibler les obstacles récurrents [...] L'évolution des évaluations (méthode communicative puis actionnelle) a automatiquement un impact sur la construction des séquences d'apprentissage. Les objectifs évoluent, de même que les critères d'évaluation. (enseignant F)

depuis qu'on a fait les chefs d'œuvre on a ressenti à un moment donné le besoin de faire une tâche globale de remettre en tâche globale parce qu'on était beaucoup dans l'itemisation on en a remis dans les matières [...] on a aussi une collègue d'espagnol qui fait les tâches finales [...] c'est des tâches complexes qui réinvestissent le vocabulaire la grammaire... (enseignant C)

Ces prises de notes permettent de constater, le vocabulaire qui montre la mémorisation , les mises en relation qui montre la façon dont l'élève a compris et où il en est de son développement de pensée. (enseignant F)

j'ai appris (et encore à apprendre) à déceler ce qui coince chez certains enfants, à lever des malentendus ou éviter des sous-entendus ... (enseignant G)

Ce qu'on appelle maintenant des gestes professionnels [...] c'est un tout l'évaluation parce que t'évalues tout le temps c'est quels objectifs sur une tâche tu utilises avec tel élève ... (enseignant E)

Sont identifiés ici des éléments relatifs à une compréhension, voire à une appropriation de termes liés à la didactique. On y construit un référentiel, on s'approprie des termes largement évoqués aujourd'hui dans la pratique professionnelle telles les « compétences, tâches

complexes, tâches globales, concepts organisateurs, obstacles ».

Il s'agit de se réappropriier des éléments de sa pratique pour la mettre en œuvre de manière réfléchie et si possible efficace. La cible paraît relativement claire : se situer au cœur des moyens d'apprendre pour les élèves, déceler les obstacles auxquels ils peuvent se confronter pour les aider à les dépasser,. Mais il s'agit aussi de les engager sur des activités de réinvestissement.

On s'active, on agit dans le but de construire sa pensée ; et, pour cela, les enseignants tentent d'étayer leurs élèves par la recherche de moyens qu'ils mettent à leur disposition, que ce soient des aides à la mémorisation, des liens entre les champs disciplinaires à travers, par exemple, les chefs d'œuvre. En cela, les gestes professionnels des enseignants se réfléchissent dans l'action à partir de modèles réappropriés pour la circonstance.

4.2.7 – Développement d'outils d'autonomie

Après avoir traité ce qui relève des pôles enseignant et savoir, nous abordons ici ce qui a trait au volet élève, sachant que ces trois pôles du triangle pédagogique sont loin d'être étanches et indépendants. On retrouve à travers notre recueil de données un certain nombre d'éléments relatifs à l'autonomie de travail, d'où notre présente catégorie « Outils d'autonomie ». Celle-ci est fortement présente car citée par trois quarts des enseignants interrogés.

Extraits des réponses concernant la catégorie

*Si je ne suis pas sûre, j'en prends un entre 4 yeux et je vérifie. Alors ça entraîne que pendant ce temps, je suis pas disponible pour tout le monde, que les enfants doivent se débrouiller sans moi : **travail en autonomie** (fichiers d'entraînement lectures libres et compte rendus de lecture, travail à finir, dessin libre, tutorat entre pairs) et que tout ça implique **une libre circulation dans la classe ...** (enseignant G)*

*Il y a aussi une **relation avec le plan de travail individuel**¹¹ chaque travail est évalué d'une appréciation plus ou moins critériée suivant la complexité de la production et d'un exercice de correction **le travail individuel est le temps nécessaire pour s'approprier l'évaluation** en la lisant en adressant ses questions à la prof en entamant l'exercice de correction. [...] Il y a aussi une **relation avec le plan de travail collectif** au fil de l'année les élèves interagissent de plus en plus avec moi sur*

11. Le plan de travail permet aux élèves d'apprendre à organiser son travail de manière de plus en plus autonome. Il engage, responsabilise l'enfant dans ses équilibres de travail à mener, envies et projets, mais aussi besoins et nécessités à approfondir. Il est souvent utilisé sur des temps nommés travail personnalisé, voire individualisé. Il permet, engage l'entraide, le travail à plusieurs.

les contraintes incontournables choix des sujets dans le calendrier contraint des examens blancs... (enseignant D)

***Ce changement a été accompagné d'autres évolutions de ma pratique** (utilisation de plans de travail, puis découverte de PIDAPI¹², des fichiers de la PEMF¹³... (enseignant K)*

Depuis, je personnalise les apprentissages. Les élèves passent la même évaluation, mais quand ils sont prêts à le faire (et il peut y avoir deux ans d'écart entre deux élèves)... (enseignant K)

*Aujourd'hui on est sur « edumooov »¹⁴ ça c'est un fonctionnement d'école [...] c'est un logiciel tu rentres tes élèves tu rentres les compétences que t'as travaillées et après c'est un système de couleurs bon **en classe je suis vraiment avec les ceintures d'apprentissage** on fonctionne avec les couleurs protocolaires ... (enseignant E)*

*Collège depuis 6 ans : **Mise en place d'une classe coopérative avec évaluation par compétences.** Travail collectif et réflexion commune pour harmonisation de l'évaluation, identification de compétences disciplinaires et interdisciplinaires + outils de communication avec les familles (livret) [...] Maintenant équipe coopérative : simplification des grilles avec moins de détails pour faciliter lecture, usage et compréhension. **Utilisation de Sacoche**¹⁵. Satisfaction des enseignants et meilleure compréhension par les élèves et les familles... (enseignant H)*

*je suis alors rentré dans une forme d'évaluation très proche des **brevets**¹⁶ avec une évaluation continue qui était **sur une réussite liée aux notions** [...] ils les passent en **temps de travail personnel** (enseignant A)*

***L'évaluation passe aussi par la mise en valeur des travaux des enfants...**soit pour les textes des enfants des recueils de textes des présentations à la classe pas à l'école (enseignant A)*

***Je me saisis de tous les indices exprimés par les élèves, ou lors des recherches de calculs vivant** (doubler les quantités pour une recette, par exemple) [...] **Je note également ce que les enfants disent lors des présentations** [...] le plus difficile, ensuite, c'est **de se servir de ce que je repère pour faire progresser les enfants..** (enseignant G)*

12. PIDAPI : Parcours Individualisé et Différencié des Apprentissages et Pédagogie Institutionnelle. Il s'agit d'un outil d'évaluation organisé autour de ceintures de couleur (niveaux) permettant à l'élève de valider des compétences et d'y remédier en cas d'échec.

13 PEMF : Publications des Editions du Mouvement Freinet - outils et productions créés par l'ICEM-Pédagogie Freinet.

14. Il s'agit d'une application en ligne agissant en tant que livret scolaire numérique. Il permet de gérer facilement les évaluations des élèves et d'éditer des bilans de compétences. Le système s'appuie sur les évaluations qui sont renseignées régulièrement. Il peut être téléchargé au moment de la remise du livret aux familles.

15. Sacoche : application numérique permettant le suivi des compétences des élèves.

16. Les brevets, inventés par Célestin Freinet, correspondent à des savoirs et savoir-faire identifiés. Les élèves peuvent s'y entraîner régulièrement dans la classe grâce à des outils d'autonomie prévus et/ou par l'intermédiaire de recherches, expériences, productions menées. Ce temps d'entraînement, de recherche, a lieu durant le temps de travail individualisé. Dès qu'il se sent prêt, un enfant peut la faire valider en le passant (test, ect) ou en le présentant à la classe, voire à l'école.

L'important c'est que les élèves puissent s'auto-évaluer [...] j'organise des réunions de synthèse J'ai obtenu ça cette année des moments de bilan d'évaluation [...] ce sont vraiment des discussions et après on a un petit compte rendu [...] Cela s'est traduit par la réalisation d'une trace qui récapitulait ce que l'élève avait dit à chaque période et par la communication aux parents de cette trace pour expliquer comment l'enfant avait évolué. (enseignant B)

Une évaluation réalisée à partir du langage ; une prise de notes réalisée systématiquement qui donne à voir, à l'identique de ce qui a été dit par l'élève, ce qu'il a fait, ce qu'il en a pensé, le pourquoi et le comment. Systématiquement dans les » temps d'enseignement ». (enseignant F)

Nous pouvons percevoir à travers les données de notre corpus pléthore d'outils permettant d'envisager l'évaluation de manière plus ou moins autonome, à la fois du côté de l'élève mais aussi de l'enseignant.

Y sont développés des outils pluriels de gestion de l'évaluation à travers notamment des applications numériques permettant une visualisation des compétences acquises pour tous les acteurs que sont les enseignants, bien sûr, mais surtout les élèves, voire leurs parents. Parallèlement, nous pouvons également voir apparaître nombre d'outils d'organisation et d'apprentissage liés à l'évaluation. Nous trouvons par exemple les plans de travail permettant aux élèves de travailler les compétences via divers outils (brevets, ceintures, etc) et leur permettant dans un certain nombre de cas un travail et une validation autonome de certains apprentissages. Les compétences étant ainsi identifiées et visualisées, un tel outil permet aux élèves, et aux enseignants, d'être sans aucun doute au plus près des niveaux réels.

On y retrouve encore une fois la dimension temporelle notamment par le développement de temps de travail différents dans la classe, permettant justement de pouvoir fonctionner de manière autonome, à la fois du côté des élèves et des enseignants : temps de travail personnel – travail individualisé – temps de présentation des travaux. Pour certains on va même jusqu'à valider des compétences à travers des temps de présentations, de valorisations au sein de la classe. Le langage, encore une fois, prend toute sa place à travers une évaluation vécue dans l'interaction, à la fois au sein du groupe-classe mais aussi entre enseignant et élève ou encore par l'auto-évaluation. Celle-ci s'avère souvent complétée par une trace écrite qui montre que l'évaluation ne se satisfait pas uniquement de cases à cocher ou de compétences à valider sur un logiciel. La place au langage, complétée par une trace écrite, prend alors toute son importance.

4.2.8 - Vers la construction d'attitudes

Nous pouvons aussi relever un certain nombre de discours concernant les attitudes à développer chez les élèves. Ils apparaissent de manière certes moins significative (30%) que les autres catégories mais restent importants à présenter.

Extraits des réponses concernant la catégorie

*L'objectif c'est de savoir ce qu'ils sont capables de faire pas de mettre en avant ce qu'ils ne savent pas et pour **pouvoir montrer ce qu'ils savent faire** [...] et là où ils doivent progresser s'est fait tout naturellement... (enseignant B)*

*qu'ils essayent de **se donner une marge de progression** qu'ils essayent de construire un groupe cohérent donc **l'évaluation a été autour des comportements** et petit à petit autour des ceintures de comportement ... (enseignant E)*

***Leur montrer ce qu'ils savent faire et là où ils doivent progresser s'est fait tout naturellement...** (enseignant F)*

*il ya beaucoup plus d'élèves qui sont dans le travail même si il y en a toujours [...] il y des facteurs autres qui nous dépassent mais globalement quand même **il y a une volonté de travailler davantage une volonté de faire des efforts et de voir que les efforts payent** ça je pense qu'ils le comprennent **que faire des efforts ça vaut le coup**... (enseignant C)*

*il y a des enfants qui devraient faire partie de la segpa ils ne veulent pas partir ils veulent rester avec nous **ils ont leur place ici parce qu'en fait on les fait tous monter un petit peu** ils veulent rester là ils veulent pas partir même si ils savent qu'ils ne sont pas au niveau des autres... (enseignant C)*

réponses à la question 1

*le fait de partir le matin un petit peu avec **la peur au ventre** quand venait se profiler une évaluation alors là ça doublait un peu la peur. en plus la peur d'avoir de mauvais résultats de pas réussir.... (enseignant A)*

*Je suis passée par la Classe prépa l'école normale supérieure agrégée **le souvenir c'est d'écraser ou d'être écrasé** on était dans une **dévalorisation permanente du travail** où il ne faut pas être bon ... (enseignant D)*

*Je crois me rappeler **de pincements au cœur d'amour propre un poil égratigné** quand j'avais un point moins que la copine... (enseignant G)*

*Les évaluations me stressaient, je me sentais jugée, et je **voulais réussir pour être aimée**... (enseignant K)*

On aperçoit à travers les discours des enseignants l'importance de construire des attitudes chez les élèves, aussi bien en ce qui concerne les apprentissages, le travail scolaire, que vis-à-vis de l'évaluation. Il faut arriver à ce que les élèves prennent conscience de ce qu'ils savent faire, cette conscientisation étant nécessaire pour envisager, par la suite, le fait de se donner des perspectives d'avancée, de progrès. Cette valorisation passe inévitablement par l'évaluation, afin qu'elle prenne sens et soit utile dans la perception à la fois des progrès et éventuellement des difficultés à travailler par la suite.

Il est à remarquer d'ailleurs que, contrairement à ce qu'on pourrait croire - car le lien reste tenace entre note et valeur de travail - la notion d'effort, de travail, prend une place importante. C'est ce qu'exprime l'enseignant C en dressant le bilan de leurs cinq années d'expérience de collègue sans note. Il y évoque d'ailleurs la place des élèves en difficulté, normalement orientés en segpa¹⁷, mais qui ne veulent pas quitter l'établissement du fait de leurs progrès continuels et cela malgré leur différence de niveau scolaire.

On peut faire le parallèle avec des observations relevées dans les réponses à la question 1 relatives aux histoires personnelles sur l'évaluation. Ces histoires sont en effet parcourues de sentiments ambigus sur l'évaluation. Manque de confiance, peur, sélection, compétition, incompréhension sont des termes souvent relevés dans les propos des enseignants. On peut imaginer que ces vécus, une fois le pas franchi et l'avenir d'enseignant acquis, puissent ressortir et marquer les futures pratiques de ces enseignants ? D'ailleurs, n'est-ce pas l'enseignant A qui exprime largement sa souffrance vis-à-vis de l'évaluation (voir sa réponse à la question 1) et qui, lorsqu'on l'interroge à nouveau sur ses raisons d'avoir décidé d'évaluer sans utilisation de la notation, affirme qu'il n'a jamais mis de notes, et cela dès le début de carrière, ce qui s'avère très rare dans notre corpus.

4.2.9 - Un travail en équipe qui prend de l'importance

Une catégorie a très rapidement émergé des discours des enseignants, il s'agit de l'influence de l'équipe, des collègues. Nous la traitons ici dans notre thématique autour de l'environnement. Cette catégorie a été relevée de manière significative par les deux tiers de notre corpus.

17. Section d'Enseignement Général et Professionnel Adapté. Sections intégrées dans les collèges et destinés aux enfants dont on pense qu'ils ne pourront pas s'en sortir au collège. On y trouve selon les textes officiels : « ... des élèves présentant des difficultés d'apprentissage graves et durables. Ils ne maîtrisent pas toutes les connaissances et compétences attendues à la fin de l'école primaire... »

Extraits des réponses concernant la catégorie

le fait de travailler en équipe te donne beaucoup plus de possibilités de découvrir de nouveaux outils de travailler ensemble donc de faire beaucoup plus évoluer les choses aussi... (enseignant A)

C'est un petit collège on est 20 ça veut dire en fait qu'on est tout le temps ensemble on mange là à midi on a des conseils pédagogiques où on va décider de créer quelque chose de nouveau et maintenant depuis 6 ans on a construit des habitudes de travail ce qui fait que c'est plus efficace et on se répartit en conseil pédagogique...et puis après on vient présenter aux autres et puis on mutualise tout sur l'ENT et on retrouve les fils des autres et on fait des commentaires maintenant on a un véritable outil ... (enseignant C)

Avec les collègues étant sur la même envie d'évaluer sans note, nous avons des échanges précieux et constructifs sur les élèves (sur quoi devons nous axer notre travail avec cet élève, etc.)... (enseignant I)

il ya trois groupes de methodo on les a créé à 3 et puis l'année suivante on les a passés et après à ceux qui sont arrivés et puis ceux qui arrivent les font aussi changer [...] on a pris comme ça des habitudes de travailler ensemble c'est beaucoup plus efficace qu'au départ [...] mais au départ oui il a fallu du temps pour apprendre à travailler ensemble ... (enseignant C)

...débouche sur un investissement au sein d'une association pour l'ouverture d'un collège-lycée Publique innovant : formation et réflexion sur l'évaluation (enseignant H)

Le chef d'établissement souhaite travailler avec le socle commun et a fait le choix de joindre le bulletin de suivi de compétence au bulletin de notes. Cela a motivé les équipes pour se mettre à une évaluation non chiffrée. J'étais déjà dans cette optique par mes réflexions dans Célestin¹⁸... (enseignant I)

La pratique du plan de travail plaît beaucoup mais certains ne se sentent pas capables de le mettre en place. Nous avons donc un système qui me permet de gérer les heures de plan de travail des élèves.... (enseignant K)

il y a une bonne philosophie un bon regard une bonne manière de parler de l'enfant et petit à petit les collègues changent en voyant mes manières de travailler ça commence à faire un petit peu tâche d'huile elles mettent des places en îlot elles commencent à travailler la différenciation. (enseignant E)
J'ai fait la rencontre de plusieurs collègues qui ont véritablement changé ma manière d'aborder l'évaluation, mon enseignement de manière plus générale. Les projets menés au sein de mon établissement ont également contribué à l'évolution de mes pratiques... (enseignant J)

18. Célestin : Collège et Lycée Freinet de Nantes Citoyen Coopératif et Innovant. Association de soutien à la création d'un collège-lycée public Freinet sur l'agglomération nantaise.

J'ai été aidé par un directeur SEGPA qui faisait partie du groupe ICEM (Pédagogie Freinet) et par un collègue qui travaillait ainsi. Cela nous a permis de mettre en place beaucoup de dispositifs nouveaux (conseils de progrès, livret de l'élève personnalisé, discussions à visée philosophique...)... L'influence est réciproque. C'est évident que l'émulation se fait davantage quand les enseignants sont réceptifs au dispositif.... (enseignant K)

Le fait d'enseigner en SEGPA a changé mes pratiques. Cela change également les pratiques de mes collègues... (enseignant K)

Il semble que le fait de sortir d'un certain isolement pour « travailler ensemble » soit un des éléments clés pour les enseignants de notre corpus. L'influence de l'équipe est alors relativement forte ; elle est source d'évolution, elle engage l'ouverture, elle permet les découvertes notamment de nouveaux outils, elle construit des habitudes de travail en commun, elle développe de nouveaux outils et/ou dispositifs. On évoque les « échanges précieux et constructifs ». On le voit d'autant bien auprès des enseignants qui exercent dans des structures identifiées sans note (enseignant A : école Freinet – enseignant C : collègue sans note). On y perçoit également l'importance de la temporalité, du temps d'apprentissage nécessaire au travail en équipe afin de gagner en efficacité ... et on n'imagine pas de retour en arrière. L'équipe, quand elle fonctionne, aide à construire des dispositifs d'évaluation communs mais elle développe aussi des outils de travail au service de l'établissement.

L'outil paraît également un point d'appui efficace au changement de pratiques d'évaluation. Pour certains, cela passe par un livret de compétences qui permet de clarifier le point-clé pour les enseignants qu'est le programme, pour d'autres ce seront différents types de dispositifs : le plan de travail, l'aménagement de la classe, la différenciation, etc. Pour d'autres encore c'est par l'investissement dans une association de création d'un collège qui s'inspire des conceptions liées aux pédagogies coopératives.

Un point-phare revient de manière récurrente, il s'agit de la qualité de relation, notamment ici auprès des élèves. L'interaction enseignant-élèves qui s'appuie sur un respect, une écoute réciproque, sans aucun doute une philosophie du regard sur l'enfant, paraît essentielle.

Les déclics de changement sont variables. Ils passent par des rencontres avec des collègues, parfois appartenant à des mouvements pédagogiques (ICEM-pédagogie Freinet) mais aussi des dynamiques d'établissements (projets) ; cela passe aussi par un contexte de travail, notamment le milieu spécialisé (segpa). Nous pouvons constater que les influences se déroulent rarement sur des enjeux de pouvoir mais plutôt sous « influence réciproque », « émulation commune ».

4.2.10 - L'influence d'autres acteurs

Nous terminerons avec une dernière catégorie apparue sous le versant de l'environnement. Il s'agit des autres acteurs hors équipe pédagogique de l'établissement. Elle a été relevée pour deux tiers de notre corpus.

Extraits des réponses concernant la catégorie

j'ai commencé à prendre contact avec le mouvement Freinet [...] C'est ma participation aux groupes de travail du mouvement Freinet qui m'a permis d'évoluer dans d'autres types d'évaluation, de découvrir d'autres formes d'évaluation... (enseignant A)

Arrivée au collège, je me suis intéressée à la pédagogie Freinet et ai rencontré l'association Célestin. Cela m'a motivé pour faire évoluer mes pratiques au sein de mon établissement « traditionnel »... (enseignant I)

c'est la rencontre avec un jeune collègue de philo... (enseignant D)

en double niveau j'ai presque toujours fait ça donc forcément le rapport à l'évaluation est quelque peu changé parce que forcément il y a de l'autonomie tu es obligé de valoriser de mettre en avant des tas de choses l'évaluation passe beaucoup...et toujours par l'individu... (enseignant B)

j'ai commencé à lire (« la constant macabre », « Philippe Meirieu » « Sylvain Connac »). Je me suis rapproché de personnes qui travaillaient en pédagogie Freinet, ou PI. J'ai testé, expérimenté... (enseignant K)

Si on considère comme environnement certains formateurs de l'Iufm, et certains collègues que j'ai rejoints dans un certain groupe pédagogique, alors oui mon environnement m'a aidée... (enseignant E)

nos surveillants ont du construire un référentiel vie scolaire avec le CPE et eux utiliser le référentiel ils écrivent sur les bulletins on a un référent par niveau et ils font les bulletins la matière qui était vie scolaire et qui est devenue enseignement moral et civique ...ce sont eux qui rédigent l'appréciation ce qu'il n'y avait pas avant...c'était le CPE ou le prof principal ou il n'y avait pas d'appréciation du tout et c'est vrai que là ça a changé le rôle des surveillants qui les accompagne davantage même sur leurs apprentissages sur leur posture ... (enseignant C)

il y a des parents qui ne sont pas pour parce que ça nécessite de s'y plonger et de regarder c'est pas évident il y en a qui me disent je n'ai pas le temps [...] là ça ne parle pas tant que je ne suis pas allé voir après y en a d'autres qui nous disent c'est quand même plus intéressant parce que je sais exactement sur quel point faire travailler mon enfant sur quel point il est en difficulté je le connais mieux ça me permet de mieux l'accompagner... (enseignant C)

Lors des rencontres individuelles avec les parents je n'ai eu aucun retour négatif les questions sont très rares le classeur les documents suffisent à rassurer sur le travail fait et à faire s'exprimer les questions qui concernent précisément l'enfant et non les méthodes employées... (enseignant D)

Nous voyons apparaître ici l'influence des autres enseignants hors établissement d'exercice, notamment là aussi celle des mouvements pédagogiques. Il semble en effet qu'ils puissent servir de levier au changement des pratiques. Cela paraît somme toute relativement logique au regard du rôle de ces mouvements et de leurs militants qui ont vocation à diffuser, à essayer leurs idées et pratiques, mais aussi au regard des enseignants figurant dans notre corpus qui sont pour plus de trois quarts d'entre eux proches ou pour certains déjà militants de ces mouvements. On y trouve bien sûr la pédagogie Freinet¹⁹, la plus largement citée, mais aussi le GFEN²⁰ ou la pédagogie institutionnelle²¹ ou encore les pédagogies coopératives²². Ces influences pédagogiques provoquent des ouvertures aux enseignants notamment sur la question de l'évaluation (mais pas seulement) et aussi au niveau de leurs pratiques professionnelles. Parfois il s'agit juste de la rencontre d'un collègue ou de formateurs dans un contexte précis qui vont amener à des évolutions notamment en terme d'évaluation. On trouve aussi l'influence de lectures pédagogiques. Parfois encore, il s'agit juste de la rencontre d'un contexte particulier de travail, exemple avec une classe multi âges (ou multi niveaux) qui amène à modifier son approche pédagogique.

On voit aussi d'autres acteurs jouer un rôle parfois nouveau, notamment l'équipe de vie scolaire dans le contexte du collège sans note qui se trouve à prendre une place, à trouver un rôle pédagogique notamment en ce qui concerne l'évaluation.

Quant aux parents, peu présents malgré tout dans les propos des enseignants (deux enseignants seulement les évoquent), ils disposent des moyens pour suivre la scolarité de leur enfant, les accompagner, mais sans en prendre forcément les opportunités.

19. Mouvement pédagogique créé en 1947 par Célestin Freinet (1896-1966) qui en fonda les principes et les premiers outils et techniques. L'ICEM (Institut Coopératif de l'Ecole Moderne) perpétue et développe cette pédagogie aujourd'hui. Un mouvement international est né en 1956, la FIMEM, Fédération Internationale des Mouvements de l'Ecole Moderne. www.icem-pedagogie-freinet.org/

20. Groupe Français d'Education Nouvelle. Mouvement de recherche et de formation en éducation fondé en 1929 sur les idées de l'Education Nouvelle, des pédagogies actives. Wallon, Langevin en furent notamment présidents. <http://www.gfen.asso.fr/fr/>

21. Elle a été élaborée par F. Oury (1920-1998) et R. Fonvielle (1923-2000) à partir des techniques de la pédagogie Freinet. Elle est attachée au courant de psychothérapie institutionnelle. Elle perdure aujourd'hui dans les écoles et institutions.

22. La pédagogie coopérative, initiée par l'OCCE (Office Central de la Coopération à l'Ecole), comprend les pédagogies qui se retrouvent dans une conception de l'éducation défendant des valeurs d'humanité, de coopération, d'émancipation.

Nous avons donc pu constater, à partir de notre corpus d'entretiens, le rôle que pouvaient jouer les interactions continues entre les déterminants cognitifs, comportementaux et environnementaux empruntés à la théorie de Bandura. Nous y avons donc identifié dix catégories jouant un rôle dans l'articulation entre les pratiques d'évaluation et les pratiques professionnelles des enseignants.

Nous pouvons alors constater qu'il existe bien des corrélations entre l'évaluation et les pratiques professionnelles des enseignants. En effet, un certain nombre de changements se sont fait jour chez ces enseignants. Nous allons donc maintenant, à partir de notre traitement de données tenter de les interpréter.

V- INTERPRETATION ET ANALYSE DES RESULTATS

Nous reprendrons dans cette partie les résultats les plus significatifs obtenus à partir du traitement des données de notre corpus. Ils ne représentent bien sûr que des résultats parcellaires basés sur un échantillon réduit mais, malgré tout, révélateur des enseignants qui, aujourd'hui, utilisent et développent des pratiques d'évaluation sans utilisation de la notation. Le double caractère interactif et triadique du modèle choisi et emprunté à Bandura nous a apporté un cadre d'analyse. En effet, les modalités d'interaction des divers facteurs en jeu ont permis à la fois d'enrichir notre recueil des données et de nous donner des pistes pour l'analyse.

Notre recherche était donc de voir en quoi les pratiques d'évaluation qui mettent de côté la notation scolaire jouent un rôle dans les pratiques professionnelles des enseignants. Existe-t-il des corrélations entre l'évaluation et les pratiques professionnelles des enseignants? Si oui, quels types de liens se jouent entre l'évaluation et les pratiques des enseignants?

Nous allons donc prendre appui sur les éléments mis à jour à travers notre catégorisation pour tenter de les interpréter. A partir de celles-ci nous allons tirer des propositions d'inférences qui résultent de l'analyse des facteurs significatifs obtenus.

Il nous paraissait plus pertinent d'intégrer le quatrième pôle qui était apparu autour de l'environnement et du contexte, au pôle enseignant. Notre interprétation des résultats s'organise donc autour des trois pôles déjà cités au préalable. Nous les avons déjà retrouvés à travers notre cadre d'analyse et ils émergent à nouveau dans notre interprétation. D'ailleurs, il s'agit bien des trois pôles du triangle pédagogique définis par Houssaye (2000).

Nous traiterons dans un premier temps des liens entre les pratiques d'évaluation sans notation et le pôle enseignant. Nous poursuivrons en nous attachant au pôle du savoir, au cœur du processus enseignement-apprentissage, notamment lorsqu'il s'agit d'évaluation. Nous terminerons pas le pôle élèves, non pas qu'ils soit le moins important, car il est bien resté en filigrane de notre étude, mais parce qu'il n'était pas explicitement dans notre question de recherche. Celui-ci reste pourtant au cœur des enjeux de l'évaluation.

5-1. Des changements fondamentaux sur le pôle enseignant

Nous distinguons à ce niveau différentes catégories qui nous serviront de points d'appui de notre analyse. Ils concernent les différentes facettes du rôle de l'enseignant aujourd'hui dans son développement professionnel.

5.1.1. La posture professionnelle

La catégorie qui évoquait la posture enseignante a été celle qui a été le plus relevée dans notre échantillon. Citée par 80 % des enseignants interrogés, elle représente sans aucun doute un point de référence essentiel en lien avec le changement des pratiques d'évaluation. Il est vrai que l'enseignant apparaît généralement comme le seul maître à bord, notamment au sujet de l'évaluation. Celle-ci peut en effet constituer un des facteurs de pouvoir de l'enseignant dans sa classe, un des garants de son autorité.

Pourtant, lorsqu'on observe les propos issus de notre corpus, on se rend compte qu'une transformation s'opère à ce niveau. Nous retrouvons bien les points-clés du statut de l'enseignant que sont l'autorité et la posture enseignante. Mais ceux-ci semblent repositionnés par « nos enseignants » (ceux de notre corpus). On y évoque une attitude professorale qui se recentre sur les élèves, sur leur travail, qui engage une relation au plus près des élèves, à la fois à travers l'écoute, une certaine empathie, mais aussi par l'émergence de l'idée de personnalisation. On ne va plus s'intéresser seulement à un groupe classe identifié et parfois anonymé mais bien à des individus considérés à travers leur personnalité. L'enseignant y est considéré comme guide, accompagnateur, organisateur. Talbot d'ailleurs, dans son étude sur les pratiques enseignantes efficaces (2012) n'évoque-t-il pas un enseignant considéré comme « un organisateur des conditions d'apprentissage, un facilitateur d'apprentissage » (p. 134).

Nos enseignants évoquent la multiplicité des approches pédagogiques et didactiques ; ils favorisent les travaux de groupes, les activités de réinvestissement, attribuent une place grandissante à l'oral. Autant de démarches montrant une dynamique dite active, plutôt socio-constructiviste ou encore attachée aux pédagogies « dites innovantes ». Nous pouvons rapprocher ces propos des travaux menés par Jorro sur les postures de l'enseignant-évaluateur. Elle en définit quatre qui, elles-mêmes, puisent dans des conceptions de l'action et correspondent à autant de conceptions de la régulation de l'apprentissage-enseignement (p. 34). On y distingue la posture de contrôleur, celle de pisteur-talonneur, la posture de

conseiller et enfin celle de de consultant. Ces postures instaurent un climat et une dynamique de travail spécifiques. Nous pouvons sans aucun doute tisser des liens avec les profils des enseignants de notre corpus. On peut difficilement les situer sur les deux premières postures. Ils ne paraissent pas, en effet, vouloir instaurer, comme le dit Jorro, une relation suture avec l'élève, ou une quelconque place dominante, ni ne vouloir assigner l'élève à une vie sédentaire. En conséquence, nous les situerons plutôt autour des deux dernières postures, celles de conseiller et de consultant. La posture de conseiller comporte en effet une part d'autonomie reconnue à l'élève, « se préoccupant des représentations de ses élèves, privilégiant la situation d'apprentissage sur la situation d'enseignement, utilisant l'évaluation pour réguler l'apprentissage, s'intéressant aux démarches, pensant au système de médiation, valorisant les réussites, accueillant l'erreur, individualisant ses conseils, réfléchissant sur sa pratique » (Jorro, les gestes du praticien-fiche 5, p. 39). Autant d'indicateurs qui résonnent avec ce que nous avons obtenu dans notre recueil de données pour nombre de nos enseignants. D'autres enseignants issus de notre corpus apparaissent sans doute plus attachés à une posture de consultant : « instaurant une communauté de pairs, accueillant les désirs, les craintes, les demandes des élèves, favorisant leur parole questionnante, écoutant et reconnaissant la parole singulière, s'intéressant au rapport au savoir de l'apprenant, affrontant l'habitus scolaire en valorisant le projet d'apprendre, attribuant à la connaissance une fonction émancipatrice » (Jorro, gestes professionnels-fiche 6, p 41).

Nous avons également relevé dans notre corpus le désir des enseignants de mettre en cohérence leurs valeurs avec leurs pratiques professionnelles, notamment à travers la visée émancipatrice de l'école. Là aussi, Jorro nous apporte des éléments significatifs en identifiant deux styles évaluatifs liés aux postures d'évaluateur : le style de normalisation et le style d'altération. Autant nous ne retrouvons guère nos enseignants sur le premier, autant le style d'altération comprend des facteurs proches de ce qu'on retrouve chez nos enseignants. Il sous-tend en effet

une vision émancipatrice de l'apprenant et de l'enseignant, une relation sur des voies faites d'incertitudes et d'altérations successives, une reconnaissance réciproque qui correspond à une recherche d'équilibre dans la relation enseignant-élève, laquelle s'articule aux modèles constructivistes de l'apprentissage où la part active de l'élève est valorisée (p. 50).

Cette cohérence, nous la retrouvons dans le rapport de juillet 2013 de l'IGEN sur la notation et l'évaluation des élèves : « les professeurs des écoles qui ont abandonné les notes chiffrées justifient leur position en prenant appui sur deux arguments principaux : d'une part, la

cohérence avec leur enseignement et les démarches d'apprentissage mises en oeuvre et, d'autre part, la cohérence avec l'ensemble du dispositif d'évaluation notamment avec les livrets scolaires et de compétences » (p. 9).

N'est-ce pas un métier en pleine transformation qui se dessine ? Un métier qui autoriserait l'enseignant à œuvrer dans le cadre de valeurs liées à ses missions, aux finalités de l'école, à une vision téléologique de l'école qui ne serait pas seulement instrumentale. Nous rejoignons à ce titre Crahay (2007) qui affirme qu' « on se trouve face à une redéfinition radicale du métier d'enseignant, pour lequel la différenciation des procédés ainsi que les pratiques d'évaluation formative et sommative à référence critérielle deviennent des outils essentiels toujours mis au service de l'apprentissage des élèves » (p. 329). Lorsqu'on regarde en effet les profils des enseignants de notre corpus, nous pouvons observer ces deux modes d'évaluation en action. Certains enseignants se situant plutôt sur une forme d'évaluation sommative critérielle, suite à la définition, souvent collective au niveau d'un établissement, d'un livret de compétences (enseignants C, E, H, I, K), même si certains se revendiquent comme « défenseurs » d'une évaluation formative. Les autres sont plutôt dans le cadre d'une évaluation formative, car elle y apparaît au cœur des pratiques pédagogiques de la classe et utilisées comme telles en tant qu'outil au service des apprentissages et de l'enseignement (enseignants A, B, F, G).

D'ailleurs, n'est-ce pas Meirieu qui, déjà en 1989, écrivait un livre au titre prémonitoire « Enseigner, scénario pour un métier nouveau », y préconisant que tout enseignant, de l'école primaire à l'université, ne se contenterait plus d'être un simple « transmetteur » de connaissances, mais devienne un véritable « entraîneur », organisateur, avec ses élèves, de l'aventure quotidienne de l'apprendre (p. 32).

On peut relever chez nos enseignants une certaine posture réflexive. Vinatier (2012) nous rappelle que « la réflexivité est d'abord définie comme un mouvement de pensée du sujet qui revient sur lui-même pour prendre conscience de son mode de fonctionnement. C'est une instance d'intelligibilité qui lui permet de reconsidérer et de reprendre à son compte son activité » (p. 44). N'est-ce pas ce que nous observons chez nos enseignants à travers le fait de gagner en analyse, en réflexion sur leur propre pratique, jusqu'à se mettre à distance de l'aspect institutionnel en y prenant parfois quelques risques, notamment celui de plus exercer dans le format sacralisé par le modèle de l'évaluation-mesure (contrôle – correction de l'enseignant-évaluateur – note). Il semble donc qu'on se rapproche du modèle du « praticien

réflexif », même s'il faut rester prudent en la matière. Vinatier nous rappelle le modèle du praticien réflexif :

il est pourvu de compétences professionnelles, s'est construit par opposition à celui de « magister » ou encore de « technicien ». L'enseignant d'aujourd'hui est obligé de s'adapter à toute situation à laquelle il se trouve confronté [...] il doit savoir analyser les résultats qu'il obtient, s'amender, éviter les impasses des routines et des recettes [...] Il est censé pouvoir faire montre d'une attitude critique et distanciée (p. 37).

Nos enseignants évoquent le fait d'améliorer le travail en classe et de gagner en accompagnement pour les élèves. Rappelons-nous ce qu'évoquent ces enseignants dans leurs réponses concernant leur histoire personnelle sur l'évaluation (question 1). Pour deux tiers d'entre eux, les souvenirs qui remontent à la surface restent l'ennui, le stress, le découragement, voire la peur, la dévalorisation, le manque de sens. Un de leurs objectifs aujourd'hui est sans doute de ne pas refaire vivre les mêmes situations à leurs élèves. On touche ici aux effets psychologiques de l'évaluation. D'ailleurs, n'est-ce pas Bandura qui nous indique que les jugements d'auto-efficacité personnelle se construiraient à partir de différentes sources d'apprentissage dont l'expérience vécue, que ce soient en termes de succès, d'échecs, d'attentes ou de convictions ?

Nous pouvons donc constater que des corrélations existent entre les pratiques d'évaluation et la posture professionnelle de ces enseignants. Ces derniers ont en effet tendance à s'orienter sur des finalités plus larges et ouvertes de l'École, grâce notamment à une posture réflexive. Dans un style d'altération plus que de normalisation, ils se centrent plus sur les élèves et leurs apprentissages en se repositionnant davantage comme organisateurs et facilitateurs d'apprentissage.

5.1.2. L'autorité enseignante

Nous disions déjà, au cours de notre étude, qu'abandonner la notation de la part des enseignants entraînait une certaine primauté à l'élève et, par là même, provoquait la perte de prérogatives enseignantes. Autant nous avons confirmé la première affirmation par les résultats obtenus au cours de notre recueil de données, autant la seconde ne se joue semble-t-il pas sur les mêmes termes. Il ne s'agirait pas de perdre une quelconque autorité mais bien de réinstaurer son autorité sous d'autres formes, notamment par la mise en œuvre d'une gestion

de classe pacifiée, voire coopérative, ainsi que par des approches plurielles au sein du processus enseignement-apprentissage. Il s'agirait de tenir une posture d' « équilibre » entre le fait de conserver une réelle crédibilité, tout en assurant une autorité enseignante à travers d'autres formes. Nous avons relevé, par exemple, le fait de construire un cadre de travail partagé, explicité et une organisation plus coopérative de la classe à travers notamment des travaux de groupes et des temps de travail individualisés. Tardiff & Lessard (1999) nous soulignent d'ailleurs bien que « l'autorité réside dans le respect que l'enseignant est capable d'imposer sans coercition à ses élèves. Elle tient à son rôle, à la mission dont l'école l'investit, ainsi qu'à sa personnalité, à son charisme personnel » (p. 350).

D'autant plus dans le contexte actuel, on sait que cette autorité enseignante reste la garantie d'une classe qui fonctionne, qui se situe dans une dynamique interactive d'enseignement-apprentissage. Elle agit sous une forme de pilotage de la classe, et nous savons combien la place de l'évaluation reste fondamentale dans ce pilotage. Crahay (2007) évoque justement cette crédibilité à défendre :

« L'évaluation des élèves est, pour l'enseignant, bien plus qu'une opération de mesure. L'enjeu est, pour lui, essentiel : il joue sa crédibilité face à ses élèves et à ses collègues. L'évaluation est d'abord un élément central dans la négociation au cours de laquelle l'enseignant fait face à ses élèves » (p. 115).

Est-ce à dire que nos enseignants ont ciblé les finalités qu'ils attribuent à l'école ? On peut sans doute affirmer que nos enseignants ont priorisé des finalités telles celles de socialisation, à travers leur désir de mettre en avant l'oral ou encore les interactions, mais aussi la personnalisation par les démarches plurielles mise en place dans leur classe. L'instruction reste bien sûr le cœur de leur métier, mais avec le souci premier de l'apprentissage à construire de la part de l'élève, et donc dans une dynamique socio-constructiviste. Nos enseignants semblent en fait pris par deux enjeux du métier tout en ayant fait un choix : être à la fois un bon exécutant, respectueux des finalités de l'école, mais aussi un enseignant autonome, capable de prendre des décisions propres. Tardiff & Lessard (1999) évoquent d'ailleurs cette double position : « Elle se traduit par des tensions, des dilemmes, et peut déboucher, selon l'investissement des enseignants, sur l'un ou l'autre pôle (exécution au autonomie), sur différentes façons d'assumer et de vivre leur identité professionnelle » (p. 78).

On peut se demander comment la notation scolaire prend justement place dans ces finalités de l'école, en dehors de son enjeu de mesure, voire de sélection. Merle (2014) donne

clairement son avis sur la question en affirmant que « la note pervertit les missions centrales de l'école – éducation et instruction - au profit d'une seule de ces fonctions, la sélection » (p. 4). Nos enseignants semblent donc avoir clarifié leur posture face à ce qui est semble être devenu un enjeu important de l'école.

C'est d'ailleurs ce qu'aborde Bandura (1978) quand il nous indique que « les sujets sociaux ne sont pas uniquement de bons apprenants et des imitateurs actifs mais aussi des agents autodirigés, capables de participer à la motivation, à la guidance et à la régulation de leurs actions » (Carré, p. 27).

Nous pouvons constater que, là aussi, des corrélations existent entre les pratiques d'évaluation et la manière d'instaurer l'autorité chez ces enseignants. Celle-ci s'organise sous d'autres formes, notamment par la mise en œuvre d'une gestion de classe pacifiée fondée sur le respect mutuel et dans un cadre de travail partagé, explicité, voire coopératif.. Nous avons à faire à un enseignant autonome, capable de prendre des décisions propres et qui promeut des approches plurielles dans une dynamique d'enseignement-apprentissage.

5.1.3. Une gestion interactive de la classe

Nous avons déjà évoqué cette question dans cette partie, mais il nous fallait y revenir au vu des réponses fournies. En effet, la gestion de la classe apparaît pour la moitié des enseignants interrogés. Des articulations semblent se jouer entre le fait d'évaluer sans notation et la gestion de sa classe. Il est, bien entendu, question de posture enseignante, comme nous le rappelait Jorro pour qui chaque posture traduit un investissement symbolique et génère une dynamique propre dans la classe.

On perçoit chez nos enseignants l'importance qu'ils attribuent aux relations, aux interactions au sein d'une organisation construite autour d'un cadre partagé et sécurisant. Une place importante est donnée à l'écoute, à l'oral, au langage dans la classe à travers une recherche d'atmosphère, de cohésion au sein de leur groupe-classe. Il s'agit bien de constituer un groupe d'apprentissage dans lequel chacun peut prendre sa part. La question de l'évaluation dans un groupe-classe ne serait donc pas qu'une histoire de tests et contrôles écrits mais quelque chose qui se joue dans l'interaction, dans la prise de parole, dans l'écoute et l'échange. Nous sommes bien dans le cadre d'une prise en compte de la parole des élèves pour construire des savoirs. N'est-ce pas ce que disent Tardif et Lessard (1999) à propos du travail enseignant : « Le travail enseignant au quotidien n'est rien d'autre, fondamentalement, qu'un ensemble

d'interactions personnalisées avec les élèves, pour obtenir leur participation à leur propre processus de formation et répondre à leurs différents besoins » (p. 351). Le fait de permettre, de favoriser l'entraide, la coopération, et donc, par là même, une mutualisation des efforts de tous dans d'un intérêt commun. Perrenoud (1998) évoque justement l'engagement dans une organisation de classe différente :

L'essentiel reste la disponibilité de l'enseignant, et est fonction d'une organisation de classe qui ne mobilise pas les trois quarts de son temps pour gérer le système ou s'adresser à l'ensemble des élèves. Pour rendre ces régulations denses et régulières, il faut un système de travail assez différent de ce qu'on observe dans la plupart des classes » (p. 115).

Ce n'est sans doute pas pour rien, justement, que nos enseignants sont plus ou moins liés aux mouvements pédagogiques. Ce sont bien d'ailleurs ces courants qui ont initié, développé et expérimenté les voies de la coopération à l'école²³ notamment à travers une organisation coopérative de la classe via les Conseils de classe²⁴ permettant de construire des règles et de réguler le travail en classe, ainsi que les temps de travail personnalisé²⁵ engageant responsabilisation et autonomie chez les élèves.

23. L'idée de coopération s'est mise en place à l'école en opposition à la compétition qui y régnait principalement. Elle a été initiée par les pédagogues de l'Éducation nouvelle, dont Freinet. L'idée de coopération s'attache autant à la nature des rapports entre coopérateurs (relation non hiérarchique) qu'à l'objet de la coopération. (projet commun, choisi par tous les membres du groupe). Coopérer c'est faire ensemble dans un travail commun, avec un autre « qui n'est pas nous » (idées d'égalité et de fraternité). C'est ainsi que la pédagogie coopérative s'est mise en place et demeure aujourd'hui au sein de classes dites coopératives. Les valeurs défendues sont la confiance réciproque, la responsabilité, la formation humaine et civique.

24. Le Conseil d'enfants (comme institution) permet l'organisation de la coopération dans la classe (comme milieu) ; il contribue à la mise en œuvre d'une démocratie directe à l'école. Il consiste généralement en une réunion hebdomadaire des élèves et de l'enseignant de la classe (ou encore en une brève réunion quotidienne) au cours de laquelle se renforce le lien social, se communiquent les réalisations et travaux effectués, se construisent les projets à venir, se disent les félicitations, se traitent les éventuels conflits. Il n'est ni une tribune où s'exerce le pouvoir de l'enseignant, ni un tribunal pour « les règlements de comptes » ; il est une institution de travail, d'organisation et de pacification. L'action de l'enseignant y est essentielle.

25. Il s'agit d'un temps de travail spécifique à la classe. Chaque élève, en fonction de ses besoins, de ses projets et de ses aptitudes, y organise son travail. Chacun, avec l'accompagnement de l'enseignant, prévoit ses activités, ses projets à mener, ses priorités de travail, etc. On y utilise ses propres outils de travail, mais aussi ceux de la classe et ceux proposés par l'enseignant (fiches de travail, livres, documentaires, etc). Des règles élaborées dans la classe régulent ce temps où doit régner une ambiance sereine de travail mais aussi des possibilités d'entraide et d'interactions.

On peut établir le lien avec ce que nous dit Talbot (2012) dans son étude sur les pratiques enseignantes efficaces, notamment justement au niveau de la gestion pédagogique :

« Les maîtres efficaces et équitables maintiennent une ambiance de classe à la fois organisée et agréable, positive et chaleureuse. Ils animent la classe [...] souvent sous forme de cours dialogué [...] Ces enseignants développent un système de règles qu'ils font respecter d'une façon conséquente en permettant aux élèves de prendre des décisions » (pp. 132-133).

Nous pouvons constater que des corrélations existent entre les pratiques d'évaluation et la gestion de classe de ces enseignants. Ils attribuent notamment une place particulière à l'oral, à l'écoute, au respect, aux interactions dans la classe à travers une recherche de cohésion, voire de coopération, au sein de leur groupe-classe. Il s'agit de mettre en œuvre un réel groupe d'apprentissage. La question de l'évaluation y trouve sa place dans sa fonction régulatrice et continue.

5.1.4. Une maîtrise didactique

Même si les propos liés à cette catégorie ne sont présents que pour 35 % des réponses obtenues, nous ne pouvons la passer sous silence. L'approche didactique de nos enseignants les amènent à utiliser, voire à construire un référentiel. Il peut évidemment s'agir du document officiel à travers le livret personnel de compétences (LPC), mais on voit poindre diverses variantes, telles le livret de formation, le carnet de bord, le port folio, etc. Dans les réponses obtenues, on y décline l'évaluation sous forme de compétences, de tâches complexes et globales, de concepts organisateurs, d'obstacles. Il s'agit de se situer au cœur des moyens d'apprendre pour les élèves, d'en déceler les obstacles auxquels ils peuvent se confronter pour pouvoir les aider à les dépasser. On remédie, on réinvestit, on personnalise. Nous voyons bien que l'activité, l'action est dirigée dans le but de construire sa pensée et, pour cela, les enseignants tentent d'étayer leurs élèves par la recherche de moyens qu'ils mettent à leur disposition, que ce soient des aides à la mémorisation, des liens entre les champs disciplinaires. En cela, les gestes professionnels des enseignants se réfléchissent dans l'action à partir de modèles réappropriés pour la circonstance. Ceci est d'ailleurs confirmé dans le rapport de l'IGEN de juillet 2013 sur la notation et l'évaluation : « Les projets (d'évaluation sans note) permettent aux enseignants de clarifier leurs attentes, de préciser les objectifs pour eux-mêmes comme pour leurs élèves et d'engager la réflexion sur la notion de compétence » (p. 17).

Les approches didactiques montrent comment les démarches d'évaluation et de régulation se construisent et se transforment dans le rapport triadique entre enseignant, apprenant et objet de savoir. Sous ce terme de référentiel aujourd'hui en plein développement, Houssaye (1996) nous met cependant en garde en évoquant la prégnance d'objectifs de soumission cachés derrière l'apparence des référentiels didactiques :

Passer par l'école, c'est être marqué durablement dans sa personnalité, au moins sur trois choses : le fait de vivre constamment en collectivité [...] le fait d'être constamment en situation d'évaluation, susceptible d'être loué ou critiqué ; le fait d'être toujours soumis au pouvoir de l'adulte. Or, par quoi tout cela passe-t-il, sinon par l'autorité ? Ce qui signe la primauté de ce curriculum moral caché sur le curriculum officiel, c'est que, bien souvent, à l'école les qualités de soumission et de patience sont plus recherchées et récompensées que les qualités de curiosité et d'efficacité intellectuelle » (pp. 25-26).

Le lien que nous propose Houssaye entre autorité et curriculum nous montre combien il reste important de rester vigilant sur ce qui est montré le plus souvent en termes d'évaluation à travers moult référentiels et livrets de compétences.

La gestion didactique des enseignants apparaît empreinte d'une certaine dévolution envers les élèves. Ceci se concrétise par exemple à travers la continuité de l'organisation didactique mais aussi dans leur manière de s'adresser aux élèves, souvent de manière explicite et personnalisée. Talbot dans son étude sur les pratiques enseignantes efficaces (2012) ne nous dit-il pas que :

les professeurs efficaces et équitables montrent une expertise certaine dans la gestion didactique. Leur enseignement est bien sûr centré sur le contenu d'enseignement, sur les tâches et les activités données aux élèves mais une de leur caractéristique supplémentaire est que leur gestion des zones proximales de développement (ZPD) est judicieuse (p. 132).

Nous pouvons constater que des corrélations existent entre les pratiques d'évaluation et la gestion didactique des enseignants. Ils tentent de se situer au cœur des moyens d'apprendre pour les élèves en développant et utilisant des outils et ressources au cœur du processus enseignement-apprentissage.

5.1.6 Le travail en équipe

Nous terminons notre analyse sur le pôle enseignant par le travail mené au sein de l'équipe pédagogique et de ses influences sur les pratiques d'évaluation. Cette catégorie apparaît en effet de manière forte car abordée pour les deux tiers de nos enseignants.

Si l'on suit Bandura, nous savons que l'activité, les comportements et le contexte des sujets, et donc pour notre étude des enseignants, sont en constante interaction et s'influencent réciproquement. Le double caractère interactif et triadique du modèle choisi nous apporte des éléments d'analyse. D'ailleurs, lorsque nous faisons appel à l'histoire personnelle de nos enseignants sur l'évaluation, on ne peut que constater que le contexte joue un rôle important, même si les déclencheurs de changement sont variables. Les entrées dans des pratiques d'évaluation sans notation sont diverses : rencontres avec d'autres enseignants, souvent appartenant à des mouvements pédagogiques ; rencontres directes entre collègues liées à des dynamiques d'établissements ; la rencontre avec un contexte ponctuel de travail, notamment lorsqu'on se retrouve dans le milieu spécialisé.

Nous pouvons constater que ces rencontres se déroulent rarement sur des enjeux de pouvoir, elles agissent plutôt sous des « influences réciproques » ou de ce qu'on pourrait appeler des « émulations communes ». L'environnement, le contexte, représentés ici par l'équipe pédagogique au sens large, semble prendre une part non négligeable dans les réponses des enseignants de notre corpus. Il semble que le fait de sortir d'un certain isolement pour travailler ensemble en soit un des éléments clés. Nous retrouvons cela chez Mottier Lopez et Crahay (2009) sur la formation des enseignants à l'évaluation, notamment par le « développement de diverses modalités de collaboration collégiale au sein des établissements afin de renforcer la rigueur des jugements professionnels en matière d'évaluation » (p. 43).

Même s'il nous faut relativiser le modèle lié à notre corpus restreint, nous pouvons constater que nos enseignants qui exercent dans des équipes pédagogiques constituées autour d'un principe de refus de la notation, exercent au sein d'équipes relativement restreintes : l'enseignant A dans une équipe-école de six enseignants ; l'enseignant C dans une équipe-collège de vingt enseignants ; enseignants H et J au sein de mini équipes-collèges sur un niveau scolaire.

On perçoit également l'importance de la temporalité, du temps d'apprentissage nécessaire au travail en équipe afin de gagner en efficacité, ainsi que dans la mise en place de valeurs fondamentales de confiance, de respect mutuel, et d'une certaine stabilité ... et on n'imagine pas de retour en arrière. L'équipe, quand elle fonctionne, aide à construire des dispositifs d'évaluation communs mais elle développe aussi des outils de travail au service de

l'établissement. C'est ce que Perrenoud (1998), en évoquant le travail en équipe, avance : « Lorsqu'on veut former une équipe pédagogique, même sans toucher au système d'évaluation formelle, on ne peut laisser chacun continuer à évaluer comme il l'a toujours fait selon ses préférences ou ses exigences strictement personnelles. La cohérence de l'équipe se juge aussi à sa façon d'évaluer » (pp. 84-85).

Tardiff & Lessard (1999) dans leur ouvrage sur le travail enseignant identifient les facteurs qui peuvent influencer la collaboration entre collègues. Nous y retrouvons d'ailleurs certains des éléments issus de notre échantillon : la taille établissement, l'organisation physique des lieux de travail, la stabilité de l'équipe et la détermination de la tâche, la sociabilité enseignante, une relation de confiance entre des personnes sûres d'elles-mêmes, un esprit d'équipe, etc. (pp. 426-432). C'est d'ailleurs l'enseignant C qui met l'accent sur l'organisation essentielle de l'équipe : « on se répartit en conseil pédagogique, on vient présenter son travail, on mutualise tout sur l'ENT (Environnement Numérique de Travail), ... et on retrouve le fil des autres. »

Que nous disent nos enseignants sur l'équipe pédagogique ? Elle est source d'évolution, elle engage l'ouverture, elle permet les découvertes notamment de nouveaux outils, elle construit des habitudes de travail en commun, elle développe de nouveaux outils et/ou dispositifs. Autant d'éléments qu'aborde aussi Crahay (2007) en insistant sur l'importance de l'environnement de travail des enseignants, qui leur est à la fois extérieur et indépendant.

Celui-ci est constitué de faits, de contraintes, de ressources, liées à l'environnement social et organisationnel. Il comprend un environnement imposé pour lequel les sujets ont peu, voire aucune prise ; un environnement choisi pour lequel le sujet, devant une variété d'options possibles, peut prendre des décisions, et enfin un environnement construit qui se construit par les sujets eux-mêmes. Le contexte conçu par l'ensemble des éléments perçus de l'environnement par le sujet est mobilisé (p. 328).

La valeur du travail en équipe est confirmée par nombre d'établissements qui ont franchi le pas de ne plus utiliser la notation comme moyen d'évaluation. Ainsi s'exprime l'inspecteur en charge du collège de Surgères (Charentes maritimes) : « Les professeurs pilotent réellement leur projet, grâce à un encadrement bienveillant. Le grand moteur du passage au "sans notes", c'est la découverte du travail en équipe. Des équipes réelles qui travaillent et imaginent ensemble. »²⁶

26. Article « Ces collègues qui ont supprimé les notes » . In <http://www.cafepedagogique.net/> (consulté le 24/05/2016).

Le rapport de juillet 2013 de l'IGEN sur la notation et l'évaluation va dans le même sens : « Le plus important (dans les effets de la mise en place d'une évaluation sans notation) réside dans la mise en place systématique d'une véritable dynamique au sein d'une équipe qui échange, partage et travaille ensemble. Cela se traduit par des apports pédagogiques et didactiques importants » (p.17).

Pour terminer notre analyse sur le pôle enseignant, nous pouvons donc constater que des corrélations fortes existent entre le changement des pratiques d'évaluation, notamment lorsque d'autres modes d'évaluation sont utilisés en remplacement de la notation scolaire, et les pratiques professionnelles des enseignants, notamment à travers ce que nous avons pu aborder autour de ce pôle enseignant.

La posture professionnelle de ces enseignants a tendance à être en priorité dans une visée téléologique plus large et ouverte de l'Ecole centrée sur les dimensions d'éducation, de socialisation et de personnalisation, sans pour autant perdre la dimension instrumentale. Dans un style d'altération plus que de normalisation, ils se repositionnent davantage comme organisateurs et facilitateurs d'apprentissage. Ils tentent de se situer au cœur des moyens d'apprendre pour les élèves en développant et utilisant des outils et ressources au cœur du processus enseignement-apprentissage. Des corrélations semblent s'exercer entre les pratiques d'évaluation sans notation et la mobilisation des enseignants dans leur métier, dans des pratiques professionnelles plus variées et centrées sur les élèves et leurs apprentissages.

Leur gestion de classe, comme leur façon d'appréhender l'évaluation, s'effectue le plus souvent dans un cadre partagé, explicité, voire coopératif et est organisée dans une dynamique interactive. On trouve ainsi la culture d'un milieu porteur d'un outillage intellectuel inscrite en terme de règles, d'outils, d'institutions, d'une méthodologie instaurés dans la classe au fil du temps, des régulations et situations vécues. Ils instaurent une relation éducative construite sur le sens de l'autorisation et deviennent ainsi auteurs de leur pratique, tout en retrouvant toute autorité en leur métier.

Grâce à une posture réflexive renforcée, ils exercent leur métier de manière autonome en mettant en cohérence leurs valeurs et leurs démarches d'enseignement-apprentissage. Ils agissent le plus souvent dans le cadre d'une évaluation formative et, dès que possible selon le contexte, au sein d'équipes pédagogiques. Le travail en équipe les aide à construire des dispositifs d'évaluation communs et des outils de travail au service de l'établissement. L'équipe est source d'évolution, elle engage l'ouverture, permet les découvertes et construit des habitudes de travail en commun.

Nous allons donc maintenant pouvoir aborder la deuxième direction envisagée à partir de notre recueil de données qui est celle concernant le pôle du savoir.

5-2 Une appréhension multiple du savoir

Une des catégories citée de la manière la plus significative concerne l'empreinte du processus enseignement -apprentissage. Elle est en effet relevée par 70 % des enseignants interrogés.

Elle est évoquée à travers des démarches plurielles d'enseignement-apprentissage, sur un paradigme de l'évaluation axé sur le sens, la valeur, mais de manière peut-être plus étonnante, à travers un cadre, une organisation réfléchie. Le cadre de travail est posé de manière significative, ce n'est semble-t-il qu'à partir de là qu'on s'autorise à changer, à modifier ses pratiques, à se lancer dans des démarches pédagogiques différentes. Nous pouvons faire le lien avec ce que dit Altet (1994) qui situe l'apprentissage « au cœur d'un processus enseignement-apprentissage dans lequel l'enseignant doit mettre en place des interactions constructives, significatives dans sa classe ; celles-ci permettent d'envisager l'élaboration d'un milieu dans lequel chacun peut prendre sa place et agir » (p. 125).

Il s'agit donc d'organiser un milieu qui permet d'inscrire chacun des acteurs dans une culture au sens de Bruner (1991) : « L'entrée de l'enfant dans un groupe, dans une communauté scolaire va l'engager d'emblée dans un milieu qui est déjà porteur de significations et auquel il va donner du sens pour lui-même. » p. 28). Il semble donc que nos enseignants aient comme intention d'intégrer pleinement tous les acteurs à ce processus, sommes toutes relativement logique avec leur manière de concevoir l'évaluation. L'évaluation de type formatif utilisé par ces enseignants devient une démarche de partage des règles du jeu entre enseignant et élèves.

5.2.1 Des démarches plurielles d'enseignement-apprentissage

On voit donc poindre chez nos enseignants, à des degrés divers, des démarches différentes d'appréhension du savoir. Nous y relevons des situations allant du magistral dialogué aux travaux de groupe pour la mise en activité réelle des élèves jusqu'à des démarches de différenciation et de personnalisation. A partir de cette réorientation de la pratique pédagogique, un constat inéluctable apparaît pour certains : ne plus pouvoir proposer le même type d'évaluation à tous en même temps.

On recherche, à travers les outils d'évaluation proposés, plus de précision, de marqueurs réels des niveaux atteints, des compétences mises en œuvre. Au lieu de se complaire dans une note globale souvent peu significative des compétences acquises, on identifie des critères, on cherche des indicateurs. L'implicite est alors atténué afin de donner à l'apprenant le possibilité

de s'approprier les savoirs en jeu. De son côté, l'enseignant, instigateur de la démarche, prend conscience de l'importance des critères, des conditions de leur apparition tout autant que celles de leur appropriation. Perrenoud nous rappelle d'ailleurs que « l'école ne peut se borner à préconiser une évaluation formative sans autres changements si elle n'évolue pas vers des pédagogies différenciées, des parcours individualisés, le travail par situations-problèmes et le développement de compétences » (p. 196).

Dans la perspective d'un processus enseignement-apprentissage quelque peu transformé, on retrouve évidemment la prise en compte de l'erreur. Celle-ci ne semble plus considérée comme une faute qui devra être sanctionnée par une note, même s'il s'agit d'un modèle encore largement prégnant dans le monde scolaire. Jorro la définit comme un jugement moral de valeur, une sanction, un parcours identique à respecter, un sentiment d'échec, une perte de confiance, une affirmation négative, un dysfonctionnement posé, rendu permanent, etc (figure 1 p. 22). Alors que la conception formative de l'erreur est consubstantielle à l'acte de connaître, « l'erreur quant à elle informe, est positive, est acte, est discriminée par la classe, est analysée, appelle la réflexion du praticien sur sa démarche, appelle une approche différenciée, elle peut même être créatrice, etc » (p. 27). Elle reste bien un obstacle ponctuel sur lequel il faudra revenir pour affronter la difficulté momentanée et la surmonter, ou encore un jalon, un appui sur le chemin de l'apprentissage.

C'est ce qu'évoque d'ailleurs l'enseignant G par le fait d' « instaurer un rapport positif, constructif vis-à-vis de l'erreur ». Ces éléments, nous les retrouvons dans les réponses à la question sur l'histoire professionnelle des enseignants (question 2) par le fait de motiver davantage les élèves, combattre leur découragement face, parfois, à l'enchaînement de mauvaises notes, le fait d'arriver à entrer dans la compréhension de ce qu'on leur demande, de les engager dans des perspectives de progrès, de « permettre aux élèves fragiles d'avoir des perspectives de progrès sans être sanctionnés. (enseignant H) », etc. On peut donc situer cette manière d'aborder le savoir et ses conséquences dans un processus d'évaluation formative pour lequel tout ce qui fait obstacle à un moment devient source de formation pour celui qui apprend, qui se forme. Pour Jorro, « l'aspect formatif de l'évaluation résulte de ce dialogue continu entre l'élève et les repères explicites, entre son action et ce qui est attendu, entre son intention de faire et les normes définies » (p. 87). Elle identifie d'ailleurs différents imaginaires liés à l'évaluation, celui de la performance attaché à l'évaluation sommative, à la permanence de la mesure, au critère d'excellence scolaire et donc par là même à la notation ; celui de la maîtrise, marqué par l'évaluation-remédiation, les évaluations institutionnelles ;

l'imaginaire de la construction visant les processus d'appropriation des savoirs ; et enfin l'imaginaire de la compréhension, s'intéressant à la relation qu'établit l'élève avec le projet d'apprendre.

On peut sans aucun doute inclure nos enseignants dans ces derniers imaginaires car « ils intègrent justement des démarches permettant à l'élève de prendre conscience des critères de réalisation d'une tâche donnée et donc de connaître les exigences évaluatives mais plus encore de développer des compétences nouvelles » (p. 56). Autant d'éléments donc relatifs à l'évaluation formative : une certaine temporalité privilégiée ; un jeu de régulations institué dans un dialogue continu entre l'élève et des repères explicités, entre l'action de celui-ci et ce qui est attendu, entre son intervention de faire et les normes définies.

Il paraît intéressant de s'arrêter sur cette question de la temporalité car elle apparaît à travers les résultats de notre étude. Le rapport au temps est évoqué en effet pour un tiers des enseignants interrogés. Une certaine temporalité est donc prise en compte par nos enseignants dans l'appréhension de l'évaluation. Elle n'apparaît alors plus comme finalité, reconnue uniquement en fin d'apprentissage, mais bien ici intégrée dans une sorte de processus qui se déroule sur plusieurs échelles de temps. Le temps prend donc ici toute sa valeur et donne à l'évaluation une connotation tout à fait différente, ancrée sur la mise en valeur du travail tout en lui donnant du sens. Cette dimension est d'autant plus importante que le discours ambiant des enseignants reste bien souvent sur le registre de « la course au temps », entre programmes bien souvent trop lourds, horaires de plus en plus pressurisés et pression accrue des exigences institutionnelles.

Ces enseignants envisagent donc des aménagements auxquels ils peuvent même y associer les élèves. Entre temps de régulation, outils spécifiques, choix assumés, partage d'une temporalité commune, il s'agit pour eux de recentrer sur l'essentiel de leur métier, du sens de celui-ci.

Pour poursuivre sur le pôle du savoir, nous allons maintenant nous intéresser du rapport à l'évaluation de nos enseignants.

5.2.2. Un rapport à l'évaluation à travers le sens

Une catégorie, relevée par la moitié de nos enseignants, révèle de leur part un ancrage de l'évaluation sur le sens propre de celle-ci. Dans le sens de l'évaluation formative, elle apparaît alors en tant qu'outil d'apprentissage et intégrée au processus d'enseignement-apprentissage de la classe : un outil pour repérer, situer, aider à progresser. Hadji (1997) nous rappelle d'ailleurs que « l'évaluation, dans un contexte d'enseignement, a pour fin légitime de contribuer à la réussite de l'enseignement, c'est-à-dire à la construction de ces savoirs et compétences par les élèves » (p.13).

Nous pouvons établir des liens avec les histoires personnelles de nos enseignants vis-à-vis de l'évaluation. Nous avons en effet observé dans les réponses à notre question sur leur histoire personnelle vis-à-vis de l'évaluation que leur déficit de compréhension sur l'évaluation était flagrante. Manque à la fois de sens mais aussi d'envie de rechercher l'origine des erreurs liées aux difficultés rencontrées. Apparaissait également un sentiment d'injustice. Rappelons-nous, à ce titre, les propos de Merle (2014) sur les résultats identifiés au sujet de la notation. « Elle crée des différences, au mieux elle encourage les uns et décourage les autres, favorisant les phénomènes de « résignation acquise » ; elle provoque une peur de l'échec et devient par là même source de tricherie » (pp. 1-5). On s'aperçoit donc que nos enseignants visent justement à inverser cette vision en prônant des valeurs de reconnaissance de chacun, d'encouragement, de valorisation, de mise en dynamique d'apprentissage ; ce qu'Alves et Machado (2013) signifiaient à travers « un pôle positif dans lequel l'évaluation est façonnée par des concepts tels que le progrès, le changement, l'adaptation ou le rationalisme » (p. 89).

On peut trouver à travers le prisme de l'évaluation une certaine confusion de sens. Crahay (2007) insiste sur ce point en précisant que :

la fréquence des évaluations, leur caractère normatif et la très grande importance que leur accordent les parents et les enseignants conduisent la majorité des élèves à la conclusion qu'à l'école, la fonction d'évaluation prédomine par rapport à celle d'apprentissage. Ils se placent dans une validation de leurs compétences, plutôt que dans une dynamique de construction des savoirs » (p. 102).

Construire du sens, un sens ancré dans l'enjeu du processus apprendre-enseigner, reste donc un pari osé aujourd'hui pour nos enseignants, même si l'institution semble vouloir aujourd'hui faire trembler ses fondations en évoquant le terme d' « évaluation positive ». Ce constat est

corroboré par les travaux de Tardiff & Lessard (1999) lorsqu'ils évoquent avec les enseignants les activités les plus, et les moins agréables, de leur métier. L'évaluation y arrive en troisième position des activités les plus désagréables (derrière la surveillance et le règlement des conflits) » (p. 130 – tableau 6). Crahay parle donc de donner un autre sens à l'évaluation des élèves :

« Celle-ci ne peut plus rester enfermée dans le microcosme propre à chaque classe. Ses repères doivent être plus larges : ils doivent être autres. L'enjeu pour la recherche en éducation est de construire les outils d'une culture de l'évaluation où l'on s'attache non plus à classer les élèves, mais à comprendre leurs difficultés d'apprentissage pour le réguler et à situer leurs progrès par rapport à des séquences d'apprentissage conçues de façon à épouser au mieux la progression cognitive des élèves » (p. 340-341).

C'est ce qu'évoquent d'ailleurs nos enseignants en prenant en compte l'évolution des apprentissages chez les élèves pour engager d'autres modes d'évaluation, ce que Ardoino (1977) questionne par « les interrogations multiples au sens » au sein d'un processus avec une dimension temporelle « pour tenter de comprendre l'individu saisi dans sa totalité » (p. 138). Nos enseignants, dans cette évaluation liée au sens, disposent de points d'appui conséquents lorsqu'on fait référence aux derniers textes sur la question. Les conclusions de la commission du débat national sur l'avenir de l'École (2004) sont claires sur le rôle qu'elle doit jouer : refléter le niveau réel, rendre compte de la motivation scolaire, de l'évolution au cours des apprentissages, etc. Mais l'institution, dans ses paradoxes et autres injonctions contradictoires, dans le même temps, exigent toujours la notation comme modalité d'évaluation. D'ailleurs, comment procèdent pour la plupart nos enseignants exerçant dans des établissements utilisant la notation, ils aménagent en bricolant, ils donnent par exemple une note sur la dernière année, en vue de l'examen, de l'orientation. Pourtant, tout le monde s'accorde pour « reconnaître que la note ne rend pas compte de l'évolution des élèves dans des domaines précis de compétences et stigmatise les élèves en difficulté » (même rapport).

Les évolutions sur l'évaluation ont fait apparaître l'arrivée exponentielle de l'idée de référentialisation, accompagnée d'une panoplie de notions qui ont envahi le vocabulaire de l'évaluation. Ces évolutions ont permis sans aucun doute aux enseignants désirant mettre en place d'autres dispositifs d'évaluation de s'y appuyer et de donner à ces nouvelles pratiques une certaine légitimité. Figari et Achouche (2011) nous mettent cependant en vigilance face à ce déferlement : « Le référentiel est connu comme une sorte d'instrument de description (et

de prescription) des capacités, des tâches et des objectifs. Il constitue ce qui a peut-être introduit le plus de changements et développe le plus de malentendus et de dérives ». Ils y décrivent même, dans une partie de leur ouvrage intitulée « Us et abus de la notion de référentiel », le « catalogue normatif des capacités ou d'objectifs qui a dévié du sens général et ne retient que la dimension normative et opérationnelle des référents invoqués ».

Encore une fois, on ne va s'attacher qu'à l'aspect normatif de l'outil, alors que tout son intérêt réside dans la modification des données à partir de leur traitement initial, des programmes et dispositifs à transformer en compétences et en changements.

Ceci est d'ailleurs confirmé dans le rapport de l'IGEN (juillet 2013) sur la notation et l'évaluation qui nous indique que « le plus intéressant à relever est que l'impact sur la pratique quotidienne des professeurs repose sur une réflexion en amont, sur la notion même d'évaluation et le sens à lui donner. Les équipes parviennent par intuition, dans une démarche de tâtonnement, à ce que la recherche identifie comme une évaluation pour les apprentissages qui se distingue nettement d'une évaluation des apprentissages » (p. 17).

Nos enseignants envisagent donc leur évaluation dans une fonction de régulation dont l'enjeu principal est de suivre au plus près les évolutions des élèves dans leurs apprentissages et de leur fournir des éléments les plus précis possibles sur ces évolutions.

Par le biais du sens attaché à notre modèle d'évaluation, nous pouvons y associer la notion de valeur que nous abordions dans la première partie de notre travail au sens étymologique de « ex valuer », de mise en contact avec la valeur. Et comme nous le disent Ardoino et Berger (1989) par l'interrogation sur les valeurs qu'elle suppose toujours. « Evaluer c'est poser la question de la valeur en même temps que les problèmes de sens et des significations d'un acte donné. » (p. 75). Situer l'évaluation à partir de sa valeur ne peut qu'amener nos enseignants à valoriser le travail de leurs élèves et d'en souligner les progrès. Nous pouvons faire le lien avec ce que nous dit Talbot (2012) sur les recherches autour des pratiques enseignantes efficaces, notamment sur l'évaluation : « Il est remarqué que les professeurs efficaces et équitables se servent d'un système d'évaluation qui leur permet de suivre de près le progrès de leurs élèves (évaluation formative) » (p. 132). Il y précise que cela concerne le repérage des difficultés éventuelles des élèves, la vérification et le guidage des activités, la supervision continue des travaux, l'évaluation continue des progrès, l'encouragement, le renforcement positif des élèves, l'utilisation de l'évaluation comme moteur de motivation, comme élément de régulation de l'enseignement et de l'apprentissage.

Nous pouvons donc constater que des corrélations existent entre le changement des pratiques d'évaluation, notamment lorsque d'autres modes d'évaluation sont utilisés en remplacement de la notation scolaire, et les pratiques professionnelles des enseignants, notamment à travers ce que nous venons d'aborder autour du pôle du savoir. Ces enseignants s'engagent dans une approche différenciée, des démarches plurielles au cœur du processus enseignement-apprentissage. Ils envisagent l'évaluation à travers sa valeur, son sens, elle est là pour contribuer à la réussite de l'enseignement, aux progrès de tous les élèves, à leur reconnaissance, à la mise en dynamique d'apprentissage. A ce titre, ils conçoivent l'erreur comme formative. L'évaluation est ainsi considérée en tant qu'outil au service des apprentissages et intégrée au processus d'enseignement-apprentissage de la classe. Les enseignants mettent par là même en œuvre des pratiques et outils en lien avec le sens qu'ils attribuent à l'évaluation, ceci à travers une certaine temporalité.

Il ne nous reste plus qu'à traiter notre dernière direction envisagée à partir de notre recueil de données qui est celle concernant le pôle des élèves.

5-3. Une conception recentrée du rôle des élèves

Même si notre recherche s'est axée sur la place, le rôle de l'enseignant en lien avec ses pratiques d'évaluation, nous ne pouvons ignorer le rôle que les élèves sont amenés à jouer. Nous sommes bien dans un processus enseignement-apprentissage pour lequel les articulations dans un processus interactif ne peuvent être niés.

De plus, des catégories relatives aux élèves ont émergé de notre corpus, notamment au niveau des outils liés à l'autonomie des élèves, et cela pour deux tiers de nos enseignants. En effet, tout au long des réponses obtenues, nous croisons les élèves à travers ce qu'ils élaborent, ce qu'ils produisent, ce qu'il sont censés apprendre. Crahay (2007) le pose ainsi : « Posant d'entrée de jeu que tous les enfants peuvent apprendre, l'enseignant doit s'interroger lorsque l'un d'eux échoue dans la maîtrise d'une compétence » (p. 327). Nous sommes bien dans une conception de l'évaluation utilisée comme outil au service d'une pratique pédagogique fondée sur le postulat d'éducabilité.

5.3.1 Des outils pluriels d'évaluation

Nous avons constaté à travers notre corpus qu'étaient développés des outils pluriels, qu'il s'agisse d'outils de gestion, d'organisation ou d'apprentissage. Les outils dont il est question chez nos enseignants sont nombreux et visent pour la plupart à apporter des éléments organisateurs au processus enseignement-apprentissage.

En ce qui concerne les outils de gestion des apprentissages, nous retrouvons ceux autour de la référentialisation comme processus d'élaboration de l'évaluation. Jorro souligne d'ailleurs « l'intérêt de cette référentialisation comme processus fédérateur pour une équipe d'enseignants qui élabore ainsi son propre référentiel d'évaluation » (p. 138). Nous pouvons en effet constater que nos enseignants font largement appel à des référentiels déclinés en tant que compétences, la compétence étant ce que l'élève sait mobiliser dans l'action et sur laquelle il pourra s'appuyer dans des contextes différents. Elle n'est pas subordonnée au savoir scolaire, elle est « fondamentalement liée à une pratique sociale d'une certaine complexité » (p. 138) nous dit Jorro. Il est clair qu'aujourd'hui l'influence de l'évaluation par compétences s'ancre de plus en plus dans l'esprit, et les pratiques, des enseignants. Nous les retrouvons par là même à travers les outils utilisés. Cette « recomposition » de l'évaluation a sans doute constitué un point d'appui pour les enseignants qui voulaient changer leurs modes d'évaluation, même si de nombreuses confusions peuvent encore être constatées à ce niveau.

On trouve donc des outils de gestion des compétences, utilisés aussi largement comme outils de communication, au niveau de l'établissement, ceci à travers nombre applications numériques : logiciels Sacoche, Edumoov, etc. (cf annexe 3).

Nous trouvons également les outils d'apprentissage utilisés pour la plupart au cœur de la vie de la classe : les référentiels de compétences, les grilles d'évaluation/de progression, les échelles descriptives, les outils de suivi, l'auto-évaluation, les ceintures²⁷, les brevets²⁸ (cf annexes 4, 5, 6).

Nous repérons également des outils liés au langage : entretiens, discussions, réunions de synthèse, indices exprimés par les élèves ... aboutissant à des prises de notes, des compte rendus écrits, des traces écrites, etc.

Des outils liés à la valorisation du travail des élèves apparaissent aussi : présentations, conférences d'élèves, critique coopérative du groupe-classe, valorisation des productions des élèves. (cf annexes 7, 8).

On perçoit donc à travers ces multiples outils une combinaison de moyens divers. Nous ne nous retrouvons plus sur le sempiternel devoir ou contrôle par lequel il faut souvent, voire toujours, répondre par écrit. On multiplie au contraire les entrées dans l'évaluation : le langage, l'interaction, les supports créés pour l'occasion (audio, vidéo, image), la médiation du groupe, etc.

27. Le système de ceintures, issu de la pédagogie institutionnelle (F. Oury) permet d'évaluer les élèves, mais elle permet surtout aux élèves de s'évaluer. Les ceintures correspondent à un ensemble d'épreuves concernant tous les points du programme scolaire, mais aussi liées au comportement des élèves. Pour chacune de ces matières, les épreuves sont répertoriées dans un tableau dont les colonnes correspondent à des niveaux de difficulté croissants et symbolisées par des couleurs correspondant aux ceintures de judo (blanche, jaune, orange, verte, bleue, marron et noire) dont les lignes correspondent à de grands objectifs. Un outil est particulièrement utilisé à ce jour : pidapi. (<http://pidapi-asso.fr/>)

28. Technique pratiquée par les éducateurs de l'Ecole moderne pour rompre avec les examens et autres moyens de contrôle des acquisitions et des aptitudes utilisés par l'école traditionnelle. Elle est issue des modèles du compagnonnage. Le premier à l'avoir utilisé est Baden-Powell dans le mouvement scout. Les brevets couvrent un maximum de connaissances culturelles et pratiques. On y relève des caractères pédagogiques marqués propres à la pédagogie Freinet : non hiérarchisation des connaissances (intellectuelles, manuelles, etc) ; recherche constante pour amener l'enfant à une réussite qui sera source d'une satisfaction et d'un nouvel effort ; recours à des activités réelles qui ne sont pas spéciales au milieu scolaire ; appel à la créativité ; contrôle du travail exécuté par la communauté scolaire organisée en coopérative. Exemple de brevet : « brevet d'écrivain, premier degré » : chef d'œuvre : réalisation d'un petit album illustré - compte-rendu : mémoire sur la vie et l'œuvre de cinq grands écrivains - épreuves : récit d'un événement ; conte ou poésie, illustré, lettre aux correspondants.

Les moyens de visualisation sont, là aussi, pluriels. Ne disposant plus de la notation, on invente des outils de communication, souvent par niveaux d'acquisition, au moyen de termes (acquis, presque acquis, non acquis, ...), de lettres (A, B, C, etc), ou encore de couleurs (cf annexe 2).

La question qui peut se poser au regard de ces outils développés chez nos enseignants est la place que tiennent réellement les élèves. Sont-ils dans la soumission à des dispositifs d'évaluation, certes différents dans leurs modes de visualisation, mais si différents sur le fond que la notation ? Sont-ils devenus acteurs de leur évaluation par des procédés qui les aident à se repérer, à suivre leurs progrès, à se responsabiliser sur leurs apprentissages ? Nous ne pouvons pas répondre à cette question pourtant fondamentale lorsqu'on se réfère à un paradigme de l'évaluation fondé sur le sens, la mise en valeur de la part des élèves. Il faudrait mener un travail spécifique sur l'utilisation de ces outils par les élèves eux-mêmes, mais là n'est pas notre champ de recherche.

Autour de cette question, on peut cependant percevoir chez les enseignants issus des mouvements pédagogiques des différences qui nous paraissent intéressantes à identifier. Celles-ci apparaissent au moins sur trois plans : la conception même des évaluations, l'utilisation qu'en font les élèves eux-mêmes et leur visualisation, leur communication.

Sur le plan de la conception même de l'évaluation, on s'attache donc chez ces enseignants à développer, notamment au sein de l'ICEM-Pédagogie Freinet, une approche « d'évaluation sensible » que nous avons évoquée dans notre deuxième chapitre (partie 2.3.2). Pour en rappeler quelques principes, il s'agit de la concevoir dans une globalité d'apprentissage, celle-ci jalonnant le chemin sur lequel l'enfant est engagé. Elle profite avant tout à l'apprenant en y faisant intervenir des référentiels qui s'élaborent au fur et à mesure du développement de l'enfant. Quant à la pédagogie institutionnelle, elle restructure également le sens de l'évaluation via un système de ceintures prenant en compte le niveau de chacun et exerçant une sorte de défi pour accéder à de nouvelles compétences. Cette vision de l'évaluation, aujourd'hui largement expérimentée au sein des enseignants liés à ces mouvements, agit donc en permanence sur le milieu-classe. Elle est intégrée au processus enseignant-apprentissage de ces classes car des organisations, des temps, des outils, des techniques lui sont attribuées. On peut, par exemple, passer un brevet, montrer un chef d'oeuvre, réussir une ceinture dès qu'on l'a choisi, dès qu'on se sent prêt. Les élèves sont alors partie prenante de leur chemin d'apprentissage et l'évaluation vient naturellement ponctuer le travail mené, qu'il soit de l'ordre de la création, de l'entraînement, du projet.

Que voit-on en effet lorsqu'on regarde le vocabulaire de l'éducation au sujet des brevets et chefs d'œuvre (Mialaret, 1979) ?

Les éducateurs du mouvement Freinet, dans leur ensemble restent farouchement les adversaires des examens, notamment par la technique même de l'examen qui présente des « erreurs flagrantes » : elle accule l'enfant aux automatismes pour la recherche de la « réussite à tout prix » à l'examen ; elle sclérose la créativité ; la standardisation des examens est insuffisante : grosse part laissée à « la chance » ; l'examen contrôle le résultat obtenu et non l'effort qui l'a suscité ; l'examen contrôle le « savoir » et néglige le « pouvoir » ; l'examen suppose une proportion d'échecs : méfaits psychologiques de la situation d'échec – sélection sociale antidémocratique » (p. 51).

On aperçoit déjà les critiques qui sont, et seront, attribuées à la notation scolaire. Mais, comme tout ce qu'a entrepris Freinet : à toute critique de l'École, il lance une contre-proposition :

« La technique scolaire des brevets et chefs d'œuvre mise au point par les chercheurs de l'I.C.E.M. se place donc dans la voie d'une recherche, d'une réforme profonde des examens à la lumière d'objectifs « politiques » précis... A l'usage des pédagogues de l'Enseignement Primaire, les commissions de l'I.C.E.M. ont établi des listes de brevets couvrant un maximum de connaissances culturelles et pratiques. On y relève des caractères pédagogiques marqués propres à l'ensemble des « techniques Freinet » :

- non-hiérarchisation des connaissances « intellectuelles » et « manuelles » ;
- recherche consciente d'amener l'enfant à une *réussite* qui sera source d'une satisfaction et d'un nouvel effort (graduation en plusieurs étapes si nécessaire) ;
- recours à des *activités* réelles qui ne sont pas spéciales au milieu scolaire ;
- appel à la créativité et en premier lieu à la créativité manuelle selon la remarque que l'intelligence de l'homme passe d'abord par la main ;
- contrôle du travail exécuté par la communauté scolaire organisée en coopérative ».

Comme on le voit ici, il ne s'agit pas d'un chemin tracé à l'avance par l'enseignant. Le chemin se dresse devant soi chemin faisant, au gré de la vie du groupe-classe, de son cheminement dans l'apprentissage, les projets et recherches qui naissent, les créations et productions qui émergent. L'évaluation se situe alors au cœur de ce processus. Elle mesure les avancées, via les brevets ou les ceintures, mais elle valorise, elle donne du sens par là même via les responsabilisations, les prises d'initiative, les présentations et conférences au groupe.

Dans cette perspective, il n'est plus question de niveaux d'acquisition ou de couleurs représentant ces dits niveaux. Soit un brevet, une recherche, un projet est validé par le groupe

et/ou par l'enseignant, et dans ce cas, il est indiqué dans le livret de formation (cf annexe 9) et/ou dans le port folio de l'élève qui comprend les productions menées au fil de sa scolarité. Soit il n'est pas validé pour telle ou telle raison indiquée précisément par l'enseignant et/ou le groupe-classe, et dans ce cas, il deviendra un objectif pour les semaines suivantes, le plus souvent indiqué sur le plan de travail (cf annexe 10) avec comme appui les indications relevées précédemment.

La différence tient donc au fait que, soit une réussite de plus s'ajoute aux compétences déjà construites chez les élèves, soit cette réussite est reportée à plus tard et le parcours de l'élève se trouve alors jalonné d'indicateurs lui permettant de rebondir aussitôt et de posséder toute ressource dans la classe pour poursuivre son cheminement : entraînement via un fichier d'apprentissage, entraide via un élève possédant déjà la compétence ou en train de la travailler, et en complément les ressources cognitives de la classe et de l'enseignant. Il dispose également de temps indiqués à l'emploi du temps, sous forme de temps de travail personnalisé, lui permettant de poursuivre ses objectifs. On y retrouve là aussi la dimension temporelle, notamment par le développement de temps de travail différents dans la classe, permettant justement de pouvoir fonctionner de manière autonome, à la fois du côté des élèves et des enseignants. Cette responsabilisation de la part des élèves dans leurs apprentissages, et par là même de la prise en main de leur propre évaluation, constitue une conception en résonance avec notre paradigme de l'évaluation de la part de ces enseignants. Lorsqu'on évoque l'utilisation d'outils utilisés comme instruments d'action, nous faisons le lien avec les travaux de Rabardel (2004). La relation aux outils utilisés de la part des enseignants, et des élèves, se traduit donc comme instrument subjectif qui devient une ressource mobilisée, mobilisable pour son activité. Si les outils sont mis à disposition des élèves, voire construits avec eux, les acteurs sont alors amenés à agir en tant que sujets capables. Ils deviennent acteurs de leur propre mouvement et des dynamiques évolutives qui en découlent. « Le sujet capable est à la fois sujet d'activités productives au quotidien et sujet d'activités constructives par lesquelles il modèle ses systèmes de ressources et de valeurs, ses domaines, situations et conditions d'activités pour le futur » (p. 13). L'enjeu réel est sans doute d'être à la fois « agent » de ses opérations, « acteur » sujet de son travail et « auteur » d'une réussite, d'une œuvre en tant qu'élève socialement inscrit.

Pastré évoque également, en conclusion de l'ouvrage de Rabardel (« Genèse et identité »), un autre organisateur des situations qui est « le milieu social et culturel ». Celui-ci est intériorisé par chaque sujet pour former un monde commun, dans lequel on agit, on ressent et on pense. Nous avons pu constater les effets de ce milieu social à travers les valeurs impulsées par les

enseignants et vécues par les élèves, les possibilités offertes à chacun de cheminer vers l'autonomie, la responsabilisation. Il semble donc que les principes et pratiques ainsi développées contribuent à la mobilisation de cette capacité à agir, à penser, seul et à plusieurs. On trouve ainsi la culture d'un milieu inscrite en terme de règles, d'outils, d'institutions, d'une méthodologie instaurés dans la classe au fil du temps, des régulations et situations vécues en classe. d'un milieu porteur d'un outillage intellectuel élaboré dans une culture tout au long d'une scolarité. On peut voir comment des élèves, en tant que « sujets capables », utilisent, s'approprient un ensemble de ressources et d'objets constitutifs de ce pouvoir d'agir, ceci à partir du moment où ces ressources et outils leur sont mis à disposition.

5.3.2 Vers la construction d'attitudes

Comme nous l'avons vu à de nombreuses reprises dans les discours de nos enseignants, il s'agit bien d'aider les élèves à développer des attitudes. Cette catégorie apparaît en effet chez un tiers de nos enseignants. Elle concerne aussi bien les apprentissages, le travail scolaire, que l'évaluation.

On recherche, chez nos enseignants, une certaine conscientisation de la part des élèves face à leurs apprentissages et par là même à l'évaluation, ceci afin qu'elle prenne sens et soit utile dans la perception à la fois des progrès et éventuellement des difficultés à travailler par la suite. La notion d'effort n'est pas alors une question vaine. C'est ce qu'exprime par exemple l'enseignant C en dressant le bilan de leurs cinq années d'expérience de collège sans note lorsqu'il évoque la place des élèves en difficultés. Dans son étude sur les pratiques enseignantes efficaces, Talbot (2012) nous éclaire d'ailleurs sur les éléments importants à exploiter du côté de l'apprenant comme « l'attention, la persévérance, la motivation, l'implication dans la tâche, le sentiment d'efficacité personnelle, etc » (p. 135).

On ne peut développer de telles attitudes que si une relation clarifiée enseignant-élèves a été instaurée. D'ailleurs, un point-phare apparaît de manière récurrente, il s'agit de la qualité de relation. L'interaction enseignant-élèves s'appuie sur un respect, une écoute réciproque ; on ressent une certaine philosophie vis-à-vis de l'enfant. Au niveau de cette relation éducative, nous pouvons nous rapprocher des travaux de Jorro qui y cerne justement deux approches : le sens de la transmission et le sens de l'autorisation. La première se resserre autour de la maîtrise, de la certitude et de l'ordre. Pour la seconde, les gestes professionnels visent l'émancipation de l'apprenant. Nos enseignants se situent sans aucun doute sur la seconde, l'autorisation. Il s'agit à la fois de faire en sorte que l'enseignant devienne auteur de sa

pratique, dans le sens d'Ardoino, qu'il s'autorise donc, qu'il retrouve autorité sur son métier ; mais il s'agit aussi de faire en sorte que l'élève lui-même devienne auteur, qu'il s'autorise en prenant des responsabilités, en agissant sur son milieu.

Au maître instruit se substitue le maître discret [...] laissant l'élève prendre de l'initiative, développer des tactiques personnelles, s'autoriser à penser par lui-même. La reconnaissance de l'élève comme sujet concepteur inaugure le processus d'autorisation par lequel l'élève devient son propre auteur en référence à Ardoino (1993) » (Jorro, pp. 48-49).

Ce concept d'autorisation a d'ailleurs été récemment travaillé par le Laboratoire de Recherche Coopérative de l'ICEM-Pédagogie Freinet (2013) :

La première solution consiste à instituer l'élève comme auteur... Elle l'éduque en organisant le milieu d'une pratique sociale coopérative. Plutôt que de le contraindre à consentir, on le met en situation de pressentir. La potentialité d'accroissement de puissance que représente pour lui une situation donnée. C'est peut-être ce qui permet le mieux de caractériser la notion de travail, telle que Freinet et ses continuateurs la conçoivent : l'effectuation du désir dans une situation scolaire où l'élève pressent/éprouve la potentialité/l'effectivité d'accroissement de puissance qu'elle représente pour lui.

[...] suppose de créer le milieu d'une pratique sociale (scolaire) où l'élève se vit comme auteur de ses tâches, auteur de ses propres processus d'apprentissage, et co-auteur du milieu lui-même, comme processus coopératif. C'est à cette condition que se déploie l'effectuation du désir dans un processus d'implication, de rencontre et d'altération mutuelle des désirs entre eux (pp. 4-5).

Le fait de construire une évaluation dans le sens de la régulation, de l'évolution, amènerait ainsi à construire des attitudes chez les élèves, notamment par leur mise en confiance puis par un investissement de leur part qui les amènerait à s'autoriser, à se responsabiliser. Le rapport de l'IGEN (juillet 2013) sur la notation et l'évaluation semble nous le confirmer :

En entraînant moins d'angoisse face à l'échec et en réduisant fortement la compétition entre eux, l'abandon de la note chiffrée favorise chez les élèves la prise d'initiative et la confiance : ils osent davantage essayer, donner leur avis, porter un regard critique, etc., toutes compétences pour lesquelles on sait les élèves français beaucoup moins à l'aise que leurs camarades d'autres pays de l'OCDE (p. 19).

Pour finaliser cette partie, nous reprenons, d'une part nos conclusions provisoires suite à nos entretiens exploratoires (partie 3.2) et, d'autre part, les points forts de l'article rédigé par les professeurs initiateurs d'un collège sans note (Castincaud, Zakhartchouk, 2014, pp. 91-100).

Il est alors question de ne plus utiliser la notation pour plusieurs raisons qui ont traversé notre présente analyse :

- une évaluation pour faire sens, à la fois pour les élèves mais aussi pour les différents acteurs de l'école, parents, enseignants, éventuellement institution ;
- une évaluation liée à la motivation, à un rapport plus réel au travail, à la construction des apprentissages de la part des élèves ; les élèves étant amenés à se mobiliser régulièrement dans une perspective de nouvelles compétences à acquérir ;
- une évaluation explicite, qui repère précisément les apprentissages des élèves par l'identification de compétences à acquérir, celles-ci étant visualisées à travers un outil lisible ;
- une évaluation clarifiée au sein de l'équipe pédagogique, qui produit à la fois de la continuité et de la cohérence dans la scolarité des élèves, et de la transparence au niveau des parents ;
- une évaluation qui engage les enseignants à un travail d'équipe fondé sur l'échange, la confrontation, l'analyse de pratiques ;
- une évaluation-valeur, qui recherche en premier lieu l'identification d'apprentissages construits, sans omettre les difficultés et erreurs qui ont l'occasion d'être reprises par ailleurs.

Le titre du projet de ce collège, « Envie d'apprendre » (cf annexe 11), nous paraît révélateur de l'enjeu pour les élèves. Hadji (1997) nous dit que la plupart des enseignants vivent trop souvent encore cette évaluation comme un fardeau, que l'on supporte parce qu'on le pense nécessaire, ou comme un frein, quand ce n'est pas du temps perdu, plutôt que comme un outil efficace au service d'une pédagogie dynamique (p. 9). Ce que nous venons de découvrir ici du rapport possible à l'évaluation nous montre quelques éléments contraires chez nos enseignants. L'évaluation peut devenir un moyen d'aide à l'apprentissage des élèves, voire même devenir un outil de compréhension de ce que les élèves font à l'école. Elle a une tendance certaine à mobiliser des enseignants dans leur métier, dans des pratiques professionnelles plus variées et centrées sur les élèves et leurs apprentissages. Elle peut devenir un élément pouvant apporter un appui à des pratiques plus collectives, à engendrer une dynamique d'équipe dans un établissement. Elle peut permettre de situer à nouveau les enseignants au cœur des finalités de l'école.

Ce que nous venons d'explorer ne nous amène-t-il pas à penser que nous sommes sur un système de compréhension lié à la valeur formatrice, éducative de l'école ? Nous pouvons reprendre les propos de Perrenoud (1998) sur les différentes logiques qu'il évoque car elles sont quasiment toutes apparues au cours de notre étude :

Décrire l'évaluation comme oscillant entre deux logiques seulement (sélection ou formation) est évidemment simplificateur. Il y en a, en réalité, beaucoup d'autres, encore plus pragmatiques. Bien avant de réguler les apprentissages, l'évaluation régule le travail, les activités, les rapports d'autorité et la coopération en classe, et pour une part, les relations entre la famille et l'école, ou entre professionnels de l'éducation (p. 7).

Quant aux apprentissages et aux effets éventuels des modes d'évaluation sur ceux-ci, nous n'avons évidemment pas pu l'observer directement au travers de notre étude, mais une recherche récente viendrait apporter des éléments nouveaux. Il s'agit d'une étude du CNRS²⁹ menée à partir d'une expérimentation conduite en 2014-2015 dans 70 collèges et lycées de l'académie d'Orléans-Tours, dans des classes allant de la 6^{ème} à la Seconde. Celle-ci aurait montré que la suppression des notes en classe peut avoir des effets positifs sur les apprentissages et permettre de réduire les inégalités de réussite liées à l'origine sociale.

Nous pouvons donc, là aussi, constater que des corrélations existent entre les pratiques d'évaluation, notamment lorsque d'autres modes d'évaluation sont utilisés en remplacement de la notation scolaire, et les pratiques d'enseignement des enseignants, ceci à travers la place accordée aux élèves, au rôle que ces derniers peuvent être amenés à jouer.

Des outils pluriels autour de référentiels permettent une évaluation explicite qui repère précisément les apprentissages des élèves par l'identification de compétences à acquérir. Ils engagent une plus ou moins grande autonomisation chez les élèves et sont alors amenés à constituer de véritables instruments d'action. Le développement d'attitudes chez les élèves est valorisé ; celles-ci les engagent dans une responsabilisation et une autonomie plus ou moins importante vis-à-vis de leurs apprentissages, et par là même de l'évaluation. Les élèves, en tant que sujets capables, utilisent, s'approprient un ensemble de ressources et d'objets constitutifs d'un pouvoir d'agir, à partir du moment où des ressources et outils leur sont mis à disposition. L'évaluation peut alors devenir un moyen d'aide à l'apprentissage des élèves, voire même devenir un outil de compréhension de ce que les élèves font à l'école.

29. Article « La suppression partielle des notes réduirait les inégalités sociales », <http://www.lemonde.fr/campus/article/2016/03/15/> (consulté le 15/03/2016)

Après avoir traité les trois grands axes de notre cadre d'analyse, nous terminons ainsi l'interprétation de nos données. Nous avons utilisé les données issues de notre corpus pour tenter d'analyser les liens entre les pratiques d'évaluation de nos enseignants et leurs pratiques professionnelles. A la lumière de cette analyse, nous pouvons déjà conclure provisoirement que l'évaluation, dans le cadre de notre étude, est envisagée à la fois dans une logique de formation et dans un modèle de régulation. Elle y régule de nombreux champs dont le travail, les activités, les rapports d'autorité, les interactions au sein de la classe et bien sûr les apprentissages.

Au vu des résultats obtenus, on peut avancer l'hypothèse que ces enseignants, en modifiant leurs pratiques professionnelles, engagent par là même des changements importants au niveau de leur manière d'envisager l'évaluation. Nous l'avons déjà souligné (en début de partie 4.2. « Traitement des données »), mais il paraît intéressant d'y revenir ici, justement au regard de nos résultats. C'est en tout cas ce que des enseignants nous disent à travers leurs réponses à la question 4 de notre questionnaire : *« Je ne vois pas ça l'un sans l'autre mes pratiques d'enseignement sont liées aux pratiques d'évaluation ce ne serait pas possible pour moi d'avoir une pratique d'évaluation de note ça n'aurait aucun sens par rapport aux pratiques d'enseignement que je peux avoir avec les enfants actuellement [...] j'aurais peut-être dit l'inverse est-ce que c'est pas mes pratiques d'enseignant qui ont fait évoluer mes pratiques d'évaluation [...] la pédagogie que j'ai choisie d'utiliser/ approfondir/ apprendre/essayer implique une évaluation sans note ».*

Apparaît donc l'idée que l'évaluation ne serait qu'un moyen, un outil au service de pratiques professionnelles plus globales et qu'une certaine cohérence entre les deux doit s'instaurer pour ces enseignants. On constate encore une fois cette corrélation, et même pour certains le besoin de se mettre en cohérence. L'évaluation sans utilisation de la notation viendrait en conséquence de pratiques professionnelles plus globales ancrées notamment sur les axes qui ont émergé de notre étude.

5.4 Les limites de notre étude

Nous évoquerons dans cette partie les limites liées à notre étude. Cette recherche à visée praxéologique avait pour buts à la fois de réaliser un tour d'horizon autour du concept d'évaluation dans le système scolaire actuel et de mettre l'accent sur les pratiques d'évaluation sans utilisation de la notation dans leurs liens avec les pratiques enseignantes. Il s'agissait également d'envisager cette étude à travers une visée professionnalisante dans le cadre du développement professionnel des enseignants. C'est ce que nous tenterons de mener dans la partie suivante.

En tant que professionnel nous-même engagé dans le système éducatif mais aussi universitaire impliqué dans une formation de formateurs, il nous apparaît important de revenir sur les conditions de cette recherche et d'en limiter la portée.

Autant nous avons pu avoir accès à toutes les ressources théoriques possibles dans le cadre de cette étude, autant l'accès au monde enseignant dans le cadre d'études universitaires reste difficile à mener, du moins dans notre situation. Nous avons pourtant, de par notre statut, accès au monde scolaire, mais la recherche d'enseignants susceptibles de répondre à nos questions sur le sujet est restée difficile à mener. Sans vouloir être exhaustif, nous pouvons émettre plusieurs hypothèses à ces difficultés.

D'une part, nous sommes sur une question vive de l'école ; l'évaluation reste aujourd'hui, comme hier sans doute, un domaine enfoui sous une chape de plomb et qui surgit régulièrement de ses tréfonds. A ce titre, nous avons décrit au début de notre travail les soulèvements médiatiques qu'avait suscité le fait récent de remettre en question la notation scolaire. D'ailleurs, autant les nouveaux textes officiels montrant la volonté de mettre en place une « évaluation positive » ont réussi à être posés noir sur blanc, autant la question de la notation en est restée au même point. A chaque enseignant, dans son établissement, de voir comment il joue avec l'évaluation dans son quotidien. Nous pensons que les enseignants, dans leur majorité, vivent sans doute difficilement cette évaluation, pris justement dans de multiples contradictions. La première est sans doute leurs propres contradictions, à travers une perte possible d'autorité sans le pouvoir de la note, mais aussi soumis à la pression - parfois inconsciente - des parents, des collègues et bien sûr de la part de l'institution. Une chose est sans doute certaine : la notation a sans doute encore de beaux jours devant elle ! C'est d'ailleurs ce qu'on retrouve dans le rapport de l'Inspection générale de l'Éducation nationale (juillet 2013). « Les professeurs des écoles recourant à la notation chiffrée justifient d'abord leur choix par la demande des parents : ils maintiennent ce système d'appréciation

parce que, disent-ils, « il est attendu par les parents, qui le connaissent et savent l'interpréter. Plus qu'un choix délibéré, ce serait donc un choix par défaut » (p. 14).

Une autre hypothèse apparaît face à la difficulté des enseignants à évoquer leurs pratiques et leurs conceptions en la matière est le manque de disponibilité. Pour parler de notre cas, nous avons des contacts intéressants avec un établissement expérimental qui n'utilise pas la notation. A part un entretien avec le responsable de l'établissement et un autre avec un des professeurs initiateurs de l'expérimentation, cela s'est arrêté là, malgré de nombreuses sollicitations d'autres professeurs, notamment vers ceux arrivés en cours d'expérimentation. Il s'agit sans doute de problèmes liés à la charge accrue des enseignants et des équipes, mais aussi sans doute aussi en lien avec le contexte de cet établissement, pris de toute part dans le cadre de cette expérimentation et, d'autre part, dans la conjoncture actuelle de réforme du collège. Nous avons retrouvé la même difficulté auprès des enseignants pourtant impliqués dans les mouvements pédagogiques avec lesquels nous avons des liens proches. Les entretiens se sont révélés, là aussi, relativement épars malgré moult relances.

Nous avons donc évoqué la question du temps disponible aux enseignants. Mais nous pouvons aussi évoquer le manque de disponibilité que les enseignants se donnent en dehors des contraintes professionnelles pour contribuer à une étude universitaire, de plus lorsqu'il s'agit d'une question vive telle que l'évaluation.

Il nous a donc été difficile d'obtenir davantage d'entretiens auprès d'enseignants ayant fait le choix de ne plus utiliser la notation, notamment au collège, qui était notre objectif dans un premier temps. Nous avons cependant obtenu un peu plus d'une dizaine d'enseignants acceptant de répondre à nos questions, soit directement au moyen d'entretiens, soit à distance par questionnaires, dont la moitié au collège. Notre échantillon représente malgré tout un panel que nous jugeons intéressant car comptant à la fois des professeurs d'école (dont certains exerçant auprès d'élèves en difficultés), des professeurs du second degré et des responsables d'établissements ; des femmes... et quelques hommes !; des milieux et contextes de travail différents (urbain, péri urbain, rural) ; un panel de niveaux d'ancienneté dans le métier ; un profil d'enseignants malgré tout à une grande majorité proche des mouvements pédagogiques.

Etant quelque peu impliqué dans le champ scolaire de par notre statut, il nous fallait conserver une éthique de chercheur à la fois engagé sur le champ de l'évaluation dans le milieu scolaire mais en parallèle impliqué dans un statut de chercheur. La prise de recul, la distanciation voulue ne nous a pas posé de souci de par le protocole de recherche choisie et

dans la distanciation prise. Cependant nous savons que notre influence a joué quant aux réponses au questionnaire de par la choix même du domaine de recherche.

Nous avons fait le choix de procéder par entretiens et questionnaires, nous nous sommes donc appuyés sur des discours d'enseignants à propos de leurs pratiques. Nous savons, par là même, que nous n'avons pas obtenu tous les éléments liés à notre question de recherche. Nous avons obtenu des « discours sur », et nous savons que ceux-ci peuvent apparaître parfois loin de la réalité de ce qui se joue réellement dans la classe. Il aurait sans doute été intéressant d'observer concrètement ce qui se déroule au niveau de l'évaluation dans les classes de ces enseignants, ou encore d'obtenir des éléments provenant de sources différentes, parents comme élèves eux-mêmes. Nous n'en avons pas eu concrètement le temps durant cette année. Et puis nous avons fait le choix de nous centrer sur les pratiques des enseignants, même si la question du lien de l'évaluation sans notation avec les apprentissages des élèves nous intéressait fortement. Nous avons laissé cette piste car nous ne voulions pas nous disperser. Mais cela reste une perspective pertinente à explorer par la suite.

VI - PISTES, REPERES POUR L'ACTION

Nous avons situé notre étude dans le cadre d'une recherche pour savoir et pour agir. Cette visée praxéologique avait pour but de nous amener à mettre l'accent sur les démarches, les opérations concrètes pouvant être mise en place à ce niveau, et ce aussi bien en terme de construction de dispositifs que d'outils. Il s'agit de permettre de jeter des perspectives en matière d'évaluation en direction du développement professionnel des enseignants mais aussi à plus long terme au sein du système scolaire, voire universitaire. Nous nous situons par là même au cœur de l'innovation pédagogique dans le but d'aider les enseignants à comprendre leurs pratiques et éventuellement à les optimiser, voire à les faire évoluer en lien avec leurs valeurs, leurs missions, les finalités de l'école. L'enjeu reste de transformer des pratiques en praxis en permettant aux enseignants de cheminer vers l'acceptation de l'évolution de leurs pratiques afin de viser leur autonomie, leur émancipation. Qu'ils puissent s'autoriser à faire évoluer leur métier en plein accord avec leurs finalités.

Dans ce cadre, la formation reste sans aucun doute le cœur de changement si l'on s'attache au développement professionnel. De plus, si l'on se réfère au dernier rapport du CNEC (2014), les enseignants en France expriment un besoin de formation, en matière d'évaluation des élèves, plus élevé que dans les pays de l'OCDE : « En France, la proportion d'enseignants du collège déclarant un besoin important de formation continue en matière de pratiques d'évaluation des élèves, est légèrement au-dessus de la moyenne des pays de TALIS (13.6 %) » (p. 37).

Au niveau de la formation initiale et continue, les manques actuels autour des problématiques de l'évaluation sont relativement importants. Plusieurs sources l'attestent : les propres retours des enseignants stagiaires sur leur formation, notre propre expérience dans notre parcours de formateur, mais aussi le dernier rapport CNEC (2014) et le CNIRE (2014). D'ailleurs dans son dernier rapport (10/11/2014), le Conseil National de l'Innovation pour la Réussite Educative émet des propositions dont plusieurs concernent l'évaluation :

Proposition 18. Mettre en place des formes explicites d'évaluation positive, développer une réflexion sur le sujet de l'évaluation, en rendre explicite les critères et les finalités et l'inscrire dans les projets d'établissement.

Proposition 19. Former à l'évaluation positive en instaurant des modules ou un cycle développement professionnel consacrés à l'étude et l'expérimentation des pratiques d'évaluation dès la formation initiale (p. 51).

D'ailleurs très peu d'enseignants de notre corpus se sont exprimés sur une réelle formation à ce niveau. Seuls deux enseignants l'évoquent en réponse à la question sur l'histoire professionnelle des enseignants (enseignante E – question 2). Elle se rappelle aux bons souvenirs d'une formation qu'elle juge de qualité mais n'évoque sa formation sur l'évaluation que grâce à son parcours en Sciences de l'éducation et non pas en lien avec sa formation professionnelle. Une autre enseignante souligne « le souvenir de n'avoir eu aucun temps de réflexion sur l'évaluation non notée à l'IUFM...avec juste le souvenir de « comment construire un devoir » mais pas plus ». Comme le souligne notre dernière enseignante, ne parlons pas de l'évaluation-notation qui est, quant à elle, quasi-inexistante de la formation ! Quel paradoxe lorsqu'on voit qu'il s'agit du moyen d'évaluation le plus utilisé aujourd'hui dans les pratiques d'enseignement !?

Pourtant, une compétence du référentiel de professeur³⁰ est clairement identifiée sur l'évaluation « Evaluer les progrès et les acquisitions des élèves » :

En situation d'apprentissage, repérer les difficultés des élèves afin mieux assurer la progression des apprentissages.

Construire et utiliser des outils permettant l'évaluation des besoins, des progrès et du degré d'acquisition des savoirs et des compétences.

Analyser les réussites et les erreurs, concevoir et mettre en œuvre des activités de remédiation et de consolidation des acquis.

Faire comprendre aux élèves les principes de l'évaluation afin de développer leurs capacités d'autoévaluation.

Communiquer aux élèves et aux parents les résultats attendus au regard des objectifs et des repères contenus dans les programmes.

Inscrire l'évaluation des progrès et des acquis des élèves dans une perspective de réussite de leur projet d'orientation.

Tout est pourtant dit dans cette compétence. On y retrouve de nombreux éléments avancés lors de notre étude : évaluer des progrès - construire et utiliser des outils - analyser réussites et erreurs - faire comprendre aux élèves l'évaluation - inscrire l'évaluation dans une perspective de réussite. Mais qu'en est-il dans la réalité ? Quels moyens donne t-on aux enseignants de s'approprier ce qui est affirmé dans ce référentiel ?

30. Référentiel des compétences professionnelles des métiers du professorat et de l'éducation, JORF n°0165 du 18 juillet 2013.

Quand on observe plus spécifiquement les réponses de nos enseignants à la question de leurs débuts professionnels, on perçoit les nombreux tâtonnements de début de carrière au niveau de l'évaluation, et sans doute pas seulement à ce niveau d'ailleurs. On sait, surtout sur ce point, que les pratiques liées à l'environnement immédiat, à l'établissement d'exercice sont essentiels aux premières pratiques d'évaluation. Dans un premier temps au moins, on fait comme les autres...

Il nous paraît donc intéressant de proposer une réelle formation aux « compétences évaluatives » dans les ESPE, à la fois au niveau de la formation initiale et continue. Celle-ci pourrait prendre la forme d'une formation à plusieurs entrées :

- Une première partie pourrait envisager l'évaluation à travers son historique dans le système scolaire français, les réformes en la matière, les controverses : D'où partons-nous ? Pourquoi, comment en sommes-nous arrivés là ? Mais il s'agirait, comme nous l'avons relevé dans notre étude, de traiter l'évaluation à travers une dimension plus large qui est l'évolution du processus enseignement-apprentissage dans le cadre de ses théories et pratiques.

- Une autre partie s'intéresserait aux connaissances actuelles sur l'évaluation à travers les diverses recherches dans le domaine : la docimologie et les biais de la notation, les modèles de l'évaluation, les types d'évaluation existants ; éventuellement complétées par les systèmes d'évaluation existant au niveau international. Mottier Lopez et Crahay (2009) préconisent d'ailleurs « d'aborder explicitement les biais qui interviennent dans le jugement humain, et plus particulièrement dans le jugement professionnel exercé dans l'enseignement... ceci afin d'aller vers plus de lucidité » (p. 42). Il nous paraît donc important de poser un regard distancié sur les systèmes d'évaluation aujourd'hui encore les plus utilisés. Mais il nous paraît aussi opportun de connaître et d'analyser des dispositifs d'évaluation encore méconnus et pourtant déjà largement pratiqués. C'est ce que nous dit d'ailleurs le rapport CNEC (12/2014) dans son analyse des pratiques évaluatives dans la classe en mettant en évidence « l'installation de pratiques innovantes qui apparaissent de plus en plus répandues dans un ensemble de pays de l'OCDE, comme la constitution de porte folios ou l'auto-évaluation. Les enseignants français, du moins ceux intervenant au collège paraissent quelque peu en retrait face à ces dispositifs d'évaluation notamment l'auto-évaluation » (p. 37).

- Une autre partie plus pragmatique pourrait venir compléter ces apports à travers la

visualisation et l'explicitation de pratiques et outils issus des différents modèles de l'évaluation, ceci en lien avec les approches pédagogiques plurielles, dont celles relevées dans notre étude. Mais il s'agira surtout d'aider les enseignants à se construire, à co-construire des dispositifs susceptibles d'être mis en œuvre dans le cadre de leur développement professionnel. En effet, comme le dit Perrenoud, idée que nous avons déjà avancée, « la formation des enseignants traite peu de l'évaluation, et moins encore d'évaluation formative. Plus globalement, une pédagogie différenciée suppose une qualification accrue des enseignants, tant dans la maîtrise des connaissances que dans le domaine didactique » (p. 13).

Il ne s'agit évidemment pas de se contenter de cours théoriques sur l'évaluation mais bien d'articuler études de textes, étude de cas, mises en situations, observations et analyses de pratiques, présentations par des professionnels de pratiques et outils pluriels, propres expérimentations et constructions, etc. Nous pourrions analyser ces dispositifs au regard des gestes évaluatifs (postures, imaginaires, styles) qui reflètent des manières d'accompagner les élèves dans leur expérience scolaire et des façons de recevoir et d'interpréter leurs productions (Jorro, p. 163).

Nous retrouvons d'ailleurs dans nos axes de formation ce que Mottier Lopez et Crahay entendent à travers les compétences évaluatives à mener :

- les compétences théoriques : être en mesure de distinguer les grandes logiques de l'évaluation et de se référer à ces éléments en cours d'action pour orienter, structurer l'activité évaluative mais aussi promouvoir les régulations.
- les compétences méthodologiques : requièrent des savoirs de méthode au sujet des pratiques réflexives et des démarches auto et co-évaluatives.
- les compétences interactives : inférables à partir des relations construites en situation d'évaluation entre l'évaluateur et l'évalué.
- les compétences sémiotiques : savoirs interprétatifs des évaluateurs : qualités d'écoute, d'observation, d'analyse qui sont mobilisés pour comprendre la situation (p. 224).

Au niveau de la formation continue et du développement professionnel des enseignants en activité, nous pourrions reprendre le même schéma, mais en insistant fortement sur la mutualisation et l'analyse de leurs propres pratiques au regard des finalités de l'école.

Il est sans nul doute important, dans cette idée de formation à visée praxéologique, d'avoir en tête ce que nous dit Perrenoud sur les obstacles qui maintiennent en vigueur les procédures d'évaluation traditionnelles dans la majorité des écoles du monde. On sait en effet que

plusieurs mécanismes entrent en action de manière complémentaire :

- l'évaluation absorbe souvent la meilleure part de l'énergie des élèves et des enseignants, et n'en laisse guère pour innover.
- le système d'évaluation classique favorise un rapport utilitariste au savoir. Les élèves travaillent pour la note.
- il participe d'une sorte de chantage, d'un rapport de force plus ou moins explicite, qui place enseignant et élèves, dans des camps opposés, empêchant leur coopération.
- la nécessité de mettre régulièrement des notes sur la base d'évaluation standardisée favorise une transposition didactique conservatrice.
- le travail scolaire tend à privilégier des activités fermées, structurées, bien rodées, qui peuvent être reprises dans le cadre d'une évaluation classique.
- il force l'enseignant à préférer les connaissances isolables et chiffrables aux compétences de haut niveau (raisonnement, communication) difficiles à enfermer dans une épreuve papier-crayon et des tâches individuelles.
- sous des dehors d'exactitude, l'évaluation traditionnelle cache un grand arbitraire, difficile à concerter dans une équipe pédagogique, comment s'entendre quand on ne sait pas ni expliciter, ni justifier ce qu'on évalue vraiment ? (p. 75).

Ces mécanismes sont à la fois à expliciter et doivent représenter un point d'appui à ce type de formation.

Le contexte est sans doute aujourd'hui favorable, cela n'a pas toujours été le cas. Les nouveaux textes en vigueur, comme nous l'avons déjà dit, portent l'esprit d'une évaluation positive construite autour des compétences. La loi d'orientation de 1989 avait rendu officielle la notion d'évaluation sans référence à la notation. Un outil officiel se mettait alors en place via les livrets d'évaluation, permettant aux enseignants d'évaluer en termes de compétences et de mettre la notation scolaire au second plan. Les textes officiels aujourd'hui en vigueur (JORF n°0002 du 03/01/2016) rappellent que l'évaluation a pour fonction d'aider l'élève à progresser et à rendre compte de ses acquis. (Décret n° 2015-1929, Art. D. 321-10., 2016). De plus, de nombreux outils existent, et cela aux divers degrés de l'enseignement. Il apparaît clairement que de tels changements ne peuvent être réellement mis en pratique que si les courroies hiérarchiques que représentent les inspecteurs jouent le jeu, participent à ces formations et appuient les enseignants vers ce changement de paradigme de l'évaluation. Il est clair aussi que ces formations n'auront une chance réelle d'apporter de nouvelles ressources qu'à la condition qu'on les ouvre à tout enseignant individuel et/ou collectif

« expert » de la question. Nous pensons aux apports issus des mouvements pédagogiques qui travaillent cette question depuis déjà fort longtemps et ont largement expérimenté dans ce champ, inventant des dispositifs, techniques et outils capables d'essaimer dans divers contextes.

Il s'agit ici, comme nous l'avons dit, d'une question vive de l'école et, à ce titre, il persiste des représentations fortes, ancrées vis-à-vis de l'évaluation, à la fois chez les enseignants eux-mêmes pour la plupart anciens brillants élèves (ce que nous avons obtenu avec notre échantillon) et aussi au niveau institutionnel, car la note reste la garante de la bonne marche sélective de l'Ecole. D'ailleurs, notre étude ne montre t'elle pas que, dès la classe d'orientation située souvent en fin de cycle, on voit réapparaître la notation : en fin de cycle 3 pour l'école primaire, en troisième pour le collège. Comme le disent Mottier & Crahay :

Il y a probablement là une première révolution à opérer chez certains enseignants : reconnaître que leur évaluation n'est ni la réalité, ni l'objectivité. Il s'agit en quelque sorte d'une transformation des croyances épistémiques chez certains évaluateurs : abandonner l'illusion d'une possible objectivité pour, en contrepartie, admettre qu'une évaluation est avant tout un jugement et que tout jugement comporte une part de subjectivité (p. 246).

Ils rappellent également qu'il est important que le système scolaire produise des outils (grilles d'appréciation, banque d'items et d'activités, d'évaluation, etc). On peut dire que cet outillage existe aujourd'hui, il reste simplement à le faire connaître, à faire en sorte que les diverses expérimentations menées un peu partout, comme nous l'avons vu à petite échelle dans notre étude, soient valorisées, mis en exergue.

Nous n'avons pas abordé l'ensemble du système scolaire, voire universitaire, car là n'était pas notre champ de recherche. Mais on pourrait tout à fait envisager la question de l'évaluation au travers de cette continuité. Les expériences existent déjà au lycée avec notamment des classes de Seconde sans note. Elles sont largement plus rares à l'université ou dans les écoles supérieures. Et pourtant ! Sommes-nous, là encore, dans un cursus de formation ou de sélection ?

Le développement professionnel des enseignants en formation initiale et continue au sujet de l'évaluation ne peut s'arrêter là. L'enjeu plus global est que ce type de formations puisse

engendrer de réels choix chez les enseignants, choix appuyés sur une large connaissance des enjeux de chaque forme d'évaluation. Ces formations seraient bien sûr susceptibles de faire bouger les lignes, transformer les pratiques actuelles des enseignants dans le but, comme nous l'avons vu ici à travers nos conclusions provisoires, d'initier des changements de plusieurs ordres :

- au niveau du pôle enseignant, par le fait de se construire une posture professionnelle qui engage une nouvelle autorité sur son métier, à la fois pédagogique et didactique, construite par une analyse réflexive et une capacité à travailler au sein d'une équipe pédagogique.
- au niveau du savoir, par le fait d'engager des démarches plurielles au cœur du processus enseignement-apprentissage, au service d'une évaluation qui prend sens pour tous les acteurs.
- au niveau des élèves, par le développement d'outils pluriels favorisant les apprentissages et engageant le développement d'attitudes montrant responsabilisation et autonomie.

Il s'agit aujourd'hui de faire front face à une des grandes difficultés du système scolaire actuel qui reste la problématique des inégalités liées aux difficultés scolaires. On peut imaginer que le fait de développer des pratiques professionnelles ancrées sur un modèle d'évaluation empreint de sens et de valorisation puisse engendrer un autre rapport au savoir et à l'école des élèves en difficultés. Crahay ne nous dit-il pas que « lutter contre l'échec scolaire, c'est avant tout œuvrer à la transformation de ces représentations sociales et des pratiques d'évaluation correspondantes » (p. 311).

VII - CONCLUSION

Nous nous sommes intéressé à la question de l'évaluation dans le champ scolaire. Nous avons pu constater qu'il s'agissait d'un concept qui appartenait à différents modèles, et que cela ne se traduisait pas seulement en terme de tensions ou de contradictions. Il apparaît clairement que notre système scolaire s'est attaché au modèle de la mesure tout en étant soumis aux dérives de jugement, contrôle et performance au sein d'un système visant une certaine sélection. Notre recherche portant l'accent sur les dispositifs s'intéressant plus particulièrement aux pratiques d'évaluation sans utilisation de la notation, nous nous attachions à une évaluation en tant que processus générateur de valeur, de sens, voire d'évolution, et donc dans un modèle de régulation, au sens de la régulation de l'action de Jorro. « L'évaluation n'est pas une suspension de l'action [...] elle a mieux à faire qu'à ponctuer l'action à la façon du contrôle, elle s'inscrit dans le vivant en annonçant la régulation de l'action » (p 164).

Nous avons porté notre regard sur les liens entre l'évaluation et les pratiques professionnelles des enseignants. Notre recherche avait comme but d'observer les liens entre les pratiques d'évaluation qui mettent de côté la notation scolaire et les pratiques professionnelles des enseignants. Nous avons procédé au recueil des pratiques enseignantes autour de l'évaluation à travers leurs pratiques déclarées. Notre corpus était composé d'enseignants exerçant de la maternelle au collège. Au regard du traitement et de l'analyse de ces données, nous avons rassemblé des résultats qui font apparaître des éléments de réponse à notre question de recherche. Ils nous montrent notamment que des transformations s'opèrent pour les enseignants au niveau de leurs pratiques professionnelles, et cela dans au moins trois directions.

La première se situe au niveau du « pôle enseignant ». La posture professionnelle de ces enseignants a tendance à être en priorité dans une visée téléologique plus large et ouverte de l'Ecole et donc centrée sur les dimensions d'éducation, de socialisation et de personnalisation, sans pour autant perdre la dimension instrumentale. Dans un style d'altération plus que de normalisation, ils se repositionnent davantage comme organisateurs et facilitateurs d'apprentissage. Ils tentent de se situer au cœur des moyens d'apprendre pour les élèves en développant et utilisant des outils et ressources au sein du processus enseignement-apprentissage. Des corrélations semblent s'exercer entre les pratiques d'évaluation sans notation et la mobilisation des enseignants dans leur métier, dans des pratiques professionnelles plus variées et centrées sur les élèves et leurs apprentissages. Leur gestion de

classe, comme leur façon d'appréhender l'évaluation, s'effectue le plus souvent dans un cadre partagé, explicité, voire coopératif et est organisée dans une dynamique interactive. On trouve ainsi la culture d'un milieu porteur d'un outillage intellectuel inscrite en termes de règles, d'outils, d'institutions, d'une méthodologie instaurés dans la classe au fil du temps, des régulations et situations vécues. Ils instaurent une relation éducative construite sur le sens de l'autorisation et deviennent ainsi plus ou moins auteurs de leur pratique, tout en retrouvant toute autorité en leur métier. Grâce à une posture réflexive renforcée, ils exercent leur métier de manière autonome en mettant en cohérence leurs valeurs et leurs démarches d'enseignement-apprentissage. Ils agissent le plus souvent dans le cadre d'une évaluation formative et, dès que possible selon le contexte, au sein d'équipes pédagogiques. Le travail en équipe les aide à construire des dispositifs d'évaluation communs et des outils de travail au service de l'établissement. L'équipe devient alors source d'évolution, elle engage l'ouverture, permet les découvertes et construit des habitudes de travail en commun.

Nous pouvons également constater que des corrélations s'exercent entre les pratiques d'évaluation et les pratiques professionnelles des enseignants en direction du savoir. Ces enseignants s'engagent dans une approche différenciée, des démarches plurielles au cœur du processus enseignement-apprentissage. Ils envisagent l'évaluation à travers sa valeur, son sens, elle est là pour contribuer à la réussite de l'enseignement, aux progrès de tous les élèves, à leur reconnaissance, à la mise en dynamique d'apprentissage. A ce titre, ils conçoivent l'erreur comme formative. L'évaluation est ainsi considérée en tant qu'outil au service des apprentissages et intégrée au processus d'enseignement-apprentissage de la classe. Les enseignants, par là même, mettent en œuvre des pratiques et outils en lien avec le sens qu'ils attribuent à l'évaluation, ceci à travers une certaine temporalité.

Nous constatons également que des corrélations s'exercent entre les pratiques d'évaluation et les pratiques professionnelles des enseignants à travers la place accordée aux élèves, au rôle que ces derniers peuvent être amenés à jouer. Des outils pluriels autour de référentiels permettent une évaluation explicite qui repère précisément les apprentissages des élèves par l'identification de compétences à acquérir ; ils sont amenés à constituer de véritables instruments d'action. Le développement d'attitudes chez les élèves est valorisé ; celles-ci les engagent dès que possible dans une responsabilisation et une autonomie plus ou moins importante vis-à-vis de leurs apprentissages, et par là même de l'évaluation. Les élèves, en tant que sujets capables, utilisent, s'approprient un ensemble de ressources et d'objets constitutifs d'un pouvoir d'agir, à partir du moment où des ressources et outils leur sont mis à

disposition. L'évaluation peut alors devenir un moyen d'aide à l'apprentissage des élèves, voire même devenir un outil de compréhension de ce que les élèves font à l'école.

L'évaluation est envisagée à la fois dans une logique de formation et dans un modèle de régulation : elle y régule le travail, les activités, les rapports d'autorité, les interactions au sein de la classe et bien sûr les apprentissages.

Nos résultats viennent donc confirmer ce que nous disait déjà Perrenoud (1998) lorsqu'il affirmait que :

« l'analyse de ces systèmes montre qu'en faisant sauter le verrou de l'évaluation traditionnelle, on facilite la transformation des pratiques d'enseignement vers des pédagogies plus ouvertes, actives, individualisées, faisant davantage place à la découverte, à la recherche, aux projets, honorant au mieux les objectifs de haut niveau, tels qu'apprendre à apprendre, à créer, à imaginer, à communiquer » (p. 75).

Suite à ces résultats, nous pourrions nous poser la question - qui reste d'ailleurs une question récurrente vis-à-vis de l'évaluation - des raisons qui poussent à ne pas vouloir sortir d'une évaluation-notation qui semble enfermer les enseignants dans des pratiques d'enseignement marquées par le sceau de la mesure-jugement/compétition/sélection. Comme le rapport de l'Inspection générale de l'Éducation nationale (2013) nous l'exposait, il reste sans doute aux « défenseurs » de la notation l'argument positif de l'émulation, de la lutte contre les autres mais aussi contre soi-même pour se surpasser, comme celui lié à la gestion sociale par le fait de maintenir une sorte de « pax romana » entre les différents acteurs de l'école, parents, élèves eux-mêmes et institution. Pour justifier un tel état de fait, Crahay (2007) se réfère à Perrenoud (1984) qui a montré que « l'école a pour tradition de fabriquer des hiérarchies d'excellence. Il est, par conséquent, logique qu'elle ait privilégié la forme de l'évaluation normative » (p. 316).

L'école française ne serait donc pas sortie, malgré sa large massification, d'une école devenue tellement sélective qu'elle en aurait omis l'enjeu d'une école pour tous. Nous sommes toujours sur ce que nous disait le rapport de l'Inspection de l'administration de l'Éducation nationale (2002) : « L'Éducation nationale a su ouvrir l'école au plus grand nombre mais elle n'a pas vraiment su réduire les disparités sociales » (pp. 7-10).

De nombreux dispositifs institutionnels ont vu le jour pour tenter de prendre en compte ces phénomènes mais, comme le rappelle Dubet (2000) en conclusion de l'ouvrage de Van

Zanten, un certain immobilisme demeure chez les enseignants. « Le sentiment d'immobilisme tient surtout au fait que le monde enseignant s'adapte aux contraintes du métier bien plus qu'il ne s'engage dans un changement maîtrisé, dans un changement vécu comme le déroulement rationnel d'un projet » (p. 411).

Ces évolutions inéluctables de l'école doivent amener les enseignants, non seulement à s'adapter à celles-ci, mais à prendre réellement en compte ces changements. Il convient donc de réfléchir à de nouvelles organisations et démarches pédagogiques et, dans ce cadre, sans doute à réfléchir à des dispositifs d'évaluation organisés sur un modèle de régulation, lié à la valeur, au sens. Et comme nous le dit Crahay, « il conviendrait de déterminer les moyens de rompre, au niveau de l'école obligatoire pour tous, avec cette idéologie de l'excellence » (p. 122).

On sait que les résistances au changement sont multiples et ancrées, surtout lorsqu'on s'attache à une question vive de la sorte. Elles ne concernent pas que l'École ; on sait combien l'environnement sociétal a tendance à maintenir la pérennité des systèmes. Comme nous le dit Perrenoud :

Sans en faire l'alpha et l'oméga du système pédagogique, l'évaluation traditionnelle est un verrou important, qui interdit ou ralentit toutes sortes d'autres changements. La faire sauter, c'est ouvrir la porte à d'autres innovations. Peut-être est-ce bien, en fin de compte, ce qui fait peur et ce qui assure la pérennité d'un système d'évaluation qui ne change guère, alors que, depuis des décennies, on a dénoncé ses failles au plan docimologique et de ses effets dévastateurs sur l'image de soi, le stress, la tranquillité des familles et les rapports entre maîtres et élèves (p. 86).

La culture de l'évaluation qui est montée dans l'école a envahi tous les milieux, notamment l'ensemble des activités humaines. Neumayer & Vella (2015) en se référant à l'ouvrage de B. Cassin (*Derrière les grilles*, 2004, milles et une nuits) nous montre que des services publics à l'entreprise, de la culture aux médias, notre rapport au réel se médiatise à marche forcée, avec à la clef la croyance qu'ainsi nous maîtrisons mieux nos vies [...] tout réduire à des procédures, des tâches, des gestes, pourvu qu'ils soient cochés, calculés, affublés d'un chiffre, d'un coût et entrés dans un tableur. On voit bien ce qui est en jeu : la perte de la globalité de nos actes, la négation de l'irréductible complexité de la pensée et de l'action humaines (p. 11-12).

Si l'on suit ce raisonnement, il s'agit sans doute de conserver la plus grande vigilance dans ce que nous voyons poindre à travers l'évaluation par compétences, traversée par moult grilles de suivi et tableaux d'indicateurs, pour une communication numérique. Cette analyse reprend d'ailleurs les propos de Hirtt que nous avons abordés dans notre deuxième partie sur la dérive de l'évaluation par compétences.

Notre recherche s'est axée sur les pratiques professionnelles des enseignants à travers leurs liens avec les dispositifs d'évaluation sans note. Nous aurions pu développer d'autres approches, notamment par les effets de ces types d'évaluations sur les apprentissages des élèves. Certes nous avons perçu quelques catégories concernant plus directement les élèves, mais tel n'était pas notre but premier. D'autres axes de recherche seraient sans aucun doute intéressants à mener dans cette perspective. Perrenoud nous apporte quelques éléments à ce propos :

Que l'évaluation puisse aider l'élève à apprendre n'est pas une idée neuve. Depuis que l'école existe, des pédagogues se révoltent contre les notes et veulent mettre l'évaluation au service de l'élève plutôt que du système. On ne cesse de redécouvrir ces évidences, et chaque génération croit que « rien ne sera plus comme avant ». Ce qui n'empêche pas la suivante de suivre le même chemin et de connaître les mêmes désillusions (p. 6).

Certes, on ne peut qu'acquiescer aux propos de Perrenoud, mais notre étude montre que des enseignants ont cessé de se révolter et de se désillusionner ; ils se sont mis au travail, se sont autorisés à transformer leurs pratiques. Il ne s'agit certes pas d'une voie aisée lorsqu'on connaît l'ancrage de la notation dans notre système scolaire. Mais à force d'exigence, de persévérance, de remise en question, de travail collectif, ils poursuivent leurs expérimentations de dispositifs aptes à défendre leurs valeurs au service des finalités de l'école.

Cardinet (1988) consacrant un chapitre entier de son ouvrage à la question « Faut-il encore mettre des notes ? », émet une réponse sans ambiguïté : « Lorsque l'école se sera donné les moyens de sa politique et qu'une évaluation au service des élèves aura commencé à fonctionner, le système actuel des notes paraîtra définitivement périmé et disparaîtra de lui-même » (p. 21).

Nous n'en sommes pas là, loin de là sans doute, tant la gestion sociale de l'évaluation est forte et ancrée. Mais des voies nouvelles sont apparues, elles sont développées de plus en plus largement aujourd'hui. Des enseignants s'autorisent à envisager l'évaluation sur un modèle de régulation et dans une logique de formation. Il ne reste sans doute plus qu'à en analyser les retentissements. Nous pouvons déjà constater qu'un certain nombre d'effets sont déjà présents, notamment en termes de valorisation du travail enseignant et de sens nouveau donné au métier, comme dans la reconnaissance d'une évaluation inscrite dans le processus d'éducation et de formation.

BIBLIOGRAPHIE

Altet M. (1994). Comment interagissent enseignant et élèves en classe (Note de synthèse). *Revue française de pédagogie*, n° 107.

Altet M., Blanchard-Laville Cl. & Bru M. (2004). A la recherche des processus caractéristiques des pratiques enseignantes dans leurs rapports aux apprentissages. *Revue Française de Pédagogie*, n° 148.

Alves M. P., Machado E.A. (2013). Les tensions entre l'hétéro-évaluation et l'auto-évaluation. In Bedin V. & Talbot L. *Les points aveugles dans l'évaluation des dispositifs d'éducation ou de formation*. Berne : P. Lang.

Antibi A. (2002). *La constante macabre ou comment a-t-on découragé des générations d'élèves ?* éditions Math'Ador.

Ardoino J. (1977). *Propos actuels sur l'éducation II*. Education et politique, Gauthier Villars.

Ardoino J. & Berger G. (1989). *D'une évaluation en miettes à une évaluation en actes*. Paris : éditions Matrice.

Ardoino J. (1993). Evaluer, contrôler, ... *Se former +*, S28, Voies livres, Lyon

Bandura, A. (1980). *L'apprentissage social*. Bruxelles : Mardaga.

Bandura, A. (2003). *Auto-Efficacité. Le Sentiment d'Efficacité Personnelle*. Bruxelles : De Boeck.

Bardin L. (1977). *L'analyse de contenu*. Paris : PUF.

Bedin V. & Talbot L. (2013). *Les points aveugles dans l'évaluation des dispositifs d'éducation ou de formation*. Berne : P. Lang.

Bonniol J.J. & Vial M. ((2009). *Les modèles de l'évaluation – Textes fondateurs avec commentaires*. Bruxelles : De Boeck.

Bedin V. & Talbot L. (2013). *Les points aveugles dans l'évaluation des dispositifs d'éducation ou de formation*. Ed. Peter Lang.

Bruner J. (1991). *...car la culture donne forme à l'esprit : de la révolution culturelle à la psychologie culturelle*. Paris : Eshel.

Cardinet J. (1988). *Evaluation et mesure*. Bruxelles : De boeck.

- Carré Ph. (2004). Bandura : Une psychologie pour le XXI^e siècle ?, *Article revue Savoirs*. 2004, *Hors-série*.
- Castincaud F. & Zakhartchouk J.M. (2014). *L'évaluation plus juste et plus efficace : comment faire ?* Canopé éditions - repères pour agir.
- Crahay M. (2007). *Peut-on lutter contre l'échec scolaire ?* De Boeck
- Crozier M. (dir.) (1995). *La crise de l'intelligence : essai sur l'impuissance des élites à se réformer*. Éditions du Seuil.
- De Landsheere G. (1980). *Examens et évaluation continue. Précis de docimologie*. Bruxelles, Paris, Labor, Nathan.
- De Landsheere G. (1992). *Dictionnaire de l'évaluation et de la recherche en éducation*. Paris : PUF.
- De Ketele J. M. (1993). L'évaluation conjuguée en paradigmes. In *Revue française de pédagogie n° 103* (pp. 59-80).
- De Ketele J.M. (2006). Contrôles, examens et évaluation. In beillerot J. & Mosconi N. (Eds), *Traité des sciences et des pratiques de l'éducation*. Paris : Dunod.
- De Peretti A. (1998). *Encyclopédie de l'évaluation en formation et en éducation*. Guide pratique, ESF.
- Desoli J. (1997). *Boulet rouge pour tableau noir – Ce qui ne peut plus durer dans le système éducatif*. Syros.
- De Vecchi G. (2011). *Evaluer sans dévaluer ...Et évaluer les compétences*. Hachette éducation, Profession enseignant.
- Dubet F. (2000). *L'école, l'état des savoirs*, Van Zanten A. (dir.). Paris : La Découverte.
- Figari G. & Mottier Lopez L. (2012). *Modélisations et l'évaluation en éducation. Questionnements épistémologiques*. De Boeck.
- Figari G & Achouche M. (2001). *L'activité évaluative réinterrogée - regards scolaires et professionnels*. Bruxelles : De Boeck.
- Gimonnet B. (2007). *Les notes à l'école ... ou le rapport à la notation des enseignants de l'école élémentaire*. Paris : L'Harmattan.
- Hadji Ch. (1997). *L'évaluation démystifiée : mettre l'évaluation scolaire au service des apprentissages*. Paris : ESF.

- Hadji C. (2012). *Faut-il avoir peur de l'évaluation ?* De Boeck Université.
- Hameline D. (2005). *Les objectifs pédagogiques*. ESF : Paris.
- Hirtt N. (2001). *L'école prostituée*. éd. Labor, Espaces de liberté.
- Houssaye J. (1996). *Autorité ou éducation ?* Paris, ESF.
- Houssaye J. (2000). *Le triangle pédagogique. Théorie et pratiques de l'éducation scolaire*, Peter Lang, Berne, 2000 (3^e Éd., 1^{re} Éd. 1988).
- ICEM-Pédagogie Freinet, Laboratoire de Recherche Coopérative (2013). *Eléments de théorisation de la pédagogie Freinet – Une approche complexe des savoirs*. Éditions ICEM.
- Jorro A. (2000). *L'enseignant et l'évaluation, Des gestes évaluatifs en question*. De Boeck.
- Laugier H., Piéron H., Piéron Me, Dr Toulouse E., Weinberg D. (1934). *Études docimologiques sur le perfectionnement des examens et concours*. Paris : Conservatoire national des arts et métiers.
- Lecoïnte M. (1997). *Les enjeux de l'évaluation*. L'Harmattan.
- Lomenède B. (2014). Noter, évaluer : l'origine des mots, in *L'évaluation plus juste et plus efficace : comment faire ?* In Castincaud F. & Zakhartchouk J.M. Repères pour agir, éditions Canopé.
- Meirieu Ph. (1989). *Enseigner, un scénario pour un métier nouveau*. ESF éditeur.
- Merle P. (1998). *Sociologie de l'évaluation scolaire*. Paris : PUF.
- Merle P. (2014). *Faut-il en finir avec les notes ? la vie des idées.fr*.
- Mialaret G. (1968). La recherche scientifique et la pratique pédagogique, *les Sciences de l'éducation* n°3-4.
- Mialaret G. (1979). *Vocabulaire de l'éducation*. PUF.
- Mottier Lopez L. & Crahay M. (dir.) (2009). *Evaluations en tension*. Bruxelles : De Boeck.
- Neumayer M. & Vella E. (2015) *Évaluer sans note – Eduquer sans exclure*. Chronique Sociale.
- Noizet, Caverni (1978). *Psychologie de l'évaluation scolaire*. Paris : PUF.
- Not L. (1979). *Les pédagogies de la connaissance*. Toulouse : Privat.

- Oury F & Vasquez A. (1971). *De la classe coopérative à la pédagogie institutionnelle*. Éd. Maspero.
- Perrenoud Ph. (1984). *La fabrication de l'excellence scolaire*. Genève : Droz.
- Perrenoud Ph. (1998). *L'évaluation des élèves – De la fabrication de l'excellence scolaire à la régulation des apprentissages*, De Boeck & Larcier s.a.
- Piéron H. (1963). *Examens et docimologie*. Paris : PUF.
- Rabardel P. & Samurçay R. (2004). Modèles pour l'analyse de l'activité et des compétences, propositions. In Samurçay et Pastré (s/d). *Recherches en didactique professionnelle*. Octares.
- Refalo A. (2009). *En conscience je refuse d'obéir. Résistance pédagogique pour l'avenir de l'école*, Paris : Des îlots de résistance.
- Rey B. (2013). Tensions éthiques dans l'évaluation des dispositifs. In Bedin V. & Talbot L. *Les points aveugles dans l'évaluation des dispositifs d'éducation ou de formation*. Berne : P. Lang.
- Rouilleault C. (2000). *Les nouveaux livrets scolaires à l'école élémentaire – Politique éducative et évaluation des élèves*, Thèse Paris X Sciences de l'éducation.
- Talbot L. (2012). Les recherches sur les pratiques enseignantes efficaces, *Questions vives*, vol. 6 n° 18, 2012, 129-140.
- Talbot L. (2007). *L'évaluation formative - comment évaluer pour remédier aux difficultés des élèves*. Sciences humaines et sociales, Armand Colin.
- Tardif M. & Lessard C. (1999). *Le travail enseignant au quotidien*. Presses universitaires de Laval.
- Vial M. (2001). *Se former pour évaluer*. De Boeck Université.
- Vial M. & Bonniol J. J. (2009). *Les modèles de l'évaluation*. De Boeck Université.
- Vial M. (2012). Les modes de pensée, organisateurs des modèles d'évaluation : pour une épistémologie profane. In Figari G., Mottier Lopez L. *Modélisations et l'évaluation en éducation, Questionnements épistémologiques*. De Boeck.
- Vinatier I. (2012). Quel dispositif d'analyse pour permettre à des professionnels de terrain de s'approprier leur activité, in Vinatier I. (s/d). *Réflexivité et développement professionnel – Une orientation pour la formation*. Octarès éditions.

Autres documents consultés :

Commission du débat national sur l'avenir de l'Ecole (2004). *Les français et leur école – Le miroir du débat*. Dunod.

Conseil National de l'Innovation pour la Réussite Educative (10/11/2014). *Synthèse des travaux « Pour une Ecole innovante »*.

Dictionnaire de la langue française (1985). Le Robert.

Dictionnaire le Petit Robert (1986). *Dictionnaire alphabétique et analogique de la langue française*. Paris : Dictionnaires le Robert.

Dictionnaire historique de la langue française (1992). Le Robert.

Ministère Education nationale et enseignement supérieur et de la recherche (2002). *Inspection générale de l'administration de l'Éducation nationale, Rapport général 2002*, la Documentation française.

Ministère Education nationale et enseignement supérieur et de la recherche (07/2013). *La notation et l'évaluation des élèves éclairées par des comparaisons internationales*. Inspection générale de l'Education nationale, Rapport n° 2013-072.

Ministère Education nationale et enseignement supérieur et de la recherche (2014), *Rapport annuel des Inspections générales 2013*, la Documentation française.

Ministère Education nationale et enseignement supérieur et de la recherche (2014), *L'évaluation des élèves par les enseignants dans la classe et les établissements : réglementation et pratiques. Une comparaison internationale dans les pays de l'OCDE*. Rapport du Conseil national d'évaluation du système scolaire.

Manuel de l'instituteur primaire (1831). Document numérisé BnF, Levrault.

Ministère Education nationale (2002). *Qu'apprend-on à l'école élémentaire ? Les nouveaux programmes*. CNDP/XO éditions.

Picoche J. (1992). *Dictionnaire étymologique du français*. Paris : Dictionnaire le Robert.

TABLE DES MATIERES

<u>I - INTRODUCTION</u>	p. 1
<u>II - LE CADRE THEORIQUE</u>	p. 6
2-1. Essai de définition de l'évaluation dans le cadre de l'École.....	p. 6
2-2. Histoire de l'évaluation à l'école à travers les textes officiels et la notation.....	p. 11
2-3. Etat des lieux des études autour de l'évaluation.....	p. 19
2.3.1. La docimologie et l'évaluation sommative.....	p. 19
2.3.2. D'autres types d'évaluation sont possibles...et effectives.....	p. 24
<u>III - NOTRE CHAMP DE RECHERCHE</u>	p. 27
3-1. Notre positionnement de chercheur, le cadre épistémologique.....	p. 27
3-2. Délimitation du champ de recherche.....	p. 30
3-3. Problématisation.....	p. 35
3-4. Champ théorique de travail.....	p. 37
3-5. Protocole de recherche.....	p. 41
<u>IV - RECUEIL ET TRAITEMENT DES DONNEES</u>	p. 41
4-1. Recueil des données.....	p. 46
4-2. Traitement des données.....	p. 51
<u>V - INTERPRETATION ET ANALYSE DES RESULTATS</u>	p. 75
5-1. Des changements fondamentaux sur le pôle enseignant.....	p. 76
5.1.1. La posture professionnelle.....	p. 76
5.1.2. L'autorité enseignante.....	p. 79
5.1.3. Une gestion interactive de la classe.....	p. 81
5.1.4. Une maîtrise didactique.....	p. 84
5.1.5. Le travail en équipe.....	p. 84

5-2. Une appréhension multiple du savoir	p. 88
5.2.1. Des démarches plurielles d'enseignement-apprentissage.....	p. 88
5.2.2. Un rapport à l' évaluation à travers le sens.....	p. 92
5-3. Une conception recentrée du rôle des élèves.....	p. 96
5.3.1. Des outils pluriels d'évaluation.....	p. 96
5.3.2. Vers la construction d'attitudes.....	p. 101
5-4. Les limites de notre étude.....	p. 106

<u>VI – PISTES, REPERES POUR L'ACTION</u>	p. 109
---	--------

<u>VII – CONCLUSION</u>	p. 116
-------------------------------	--------

BIBLIOGRAPHIE.....	p. 122
--------------------	--------

Table des matières.....	p. 127
-------------------------	--------

ANNEXES

Annexe 1 : Réponses aux entretiens et questionnaires de l'échantillon.....	p. 4
Annexe 2 : Livret scolaire trimestriel (via logiciel Sacoche)– collègue sans notation.....	p. 51
Annexe 3 : Grille d'items utilisée dans un collègue sans notation.....	p. 53
Annexe 4 : Outil d'évaluation en anglais au collègue.....	p. 54
Annexe 5 : Exemples de ceintures en sciences et technologie.....	p. 55
Annexe 6 : Exemples de brevets.....	p. 57
Annexe 7 : Exemple d'évaluation sous forme de progrès-nuages en maternelle	p. 58
Annexe 8 : Extrait de conférence d'élèves – explications sur les conférences d'enfants....	p. 59
Annexe 9 : Extrait de livret d'évaluation, dénommé « livret de formation ».....	p. 60
Annexe 10 : Exemple de plan de travail personnalisé.....	p. 61
Annexe 11 : Projet « Envie d'apprendre » - projet collègue sans note.....	p. 62

<u>Présentation des tableaux insérés au mémoire</u>

Tableau n° 1 « Première grille d'analyse »	p. 45
Tableau n° 2 « Éléments d'analyse » complété.....	p. 47
Tableau n° 3 « Récapitulatif des unités de l'échantillon par catégorie ».....	p. 50

RESUME

Cette recherche porte sur l'évaluation des élèves au sein de l'École, notamment lorsque les enseignants décident de ne pas utiliser la notation scolaire et développent d'autres dispositifs d'évaluation. La question qui se pose est celle des liens entre les pratiques d'évaluation sans utilisation de la notation et les pratiques professionnelles des enseignants.

Dans un premier temps, appuyé sur les recherches menées en docimologie et les différents modèles d'évaluation déclinés dans le champ scolaire, est posé le cadre théorique autour du concept d'évaluation. Un historique de l'évaluation et de la notation est également réalisé, notamment à travers les diverses acceptions prises à travers le temps et son évolution dans les textes officiels de l'Éducation nationale.

Le champ de recherche est ensuite posé en lien avec le cadre épistémologique. Celui-ci est défini au niveau de l'école primaire et du collège, là où les problématiques liées à l'évaluation commencent à prendre corps. Le champ théorique s'appuie notamment sur la théorie socio-cognitiviste de Bandura et son modèle de la causalité triadique réciproque. Le protocole de recherche est précisé à partir de pratiques déclarées d'enseignants et repose sur des entretiens et des réponses à questionnaire. Le recueil des données est ainsi traité à travers l'échantillon obtenu à partir de l'analyse de contenu de Bardin.

L'analyse des résultats a tendance à montrer de fortes corrélations entre les pratiques d'évaluation sans utilisation de la notation scolaire et les pratiques professionnelles des enseignants, notamment autour du pôle enseignant (posture professionnelle, gestion de l'autorité et de la classe, travail en équipe, etc), de l'approche du savoir (démarches plurielles d'enseignement-apprentissage, rapport à l'évaluation par le sens) et du rôle des élèves à travers la construction d'attitudes et l'appropriation d'outils d'évaluation favorisant autonomie et responsabilisation.

Enfin, des repères et pistes pour l'action sont dressés afin d'envisager des changements de rapport à l'évaluation dans le monde scolaire, notamment à travers la formation, initiale et continue, des enseignants.

MOTS-CLES :

évaluation – notation scolaire – système scolaire – évaluation formative – valeur
– sens – innovation.